



RE
Revista de
Educación
NE

Septiembre-Diciembre 1981 - n.º 268

Educación y bilingüismo

- ★ La incorporación de las lenguas nativas al sistema educativo español
- ★ Documento: El analfabetismo en España, hoy

CONSEJO DE DIRECCION

Presidente:

Manuel de Puelles Benítez
Secretario General Técnico

Vocales:

José Antonio Sánchez Mariscal
Vicesecretario General Técnico

Eduardo Ibarra Reixa
Subdirector General de Desarrollo Legislativo

Pedro Maestre Yenes
Subdirector General de Organización y Automación

José Antonio Menéndez Pidal y Oliver
Subdirector General de Cooperación Internacional

José María Merino Sánchez
Director del Servicio de Publicaciones

Angeles Quiralte Castañeda
Jefe del Servicio de Información Administrativa y Asuntos Generales

CONSEJO DE REDACCION

Director: Emilio Lázaro Flores
Subdirector General de Estudios y Documentación

Secretaria: Vicenta Oliveros Lapuerta

Equipo de Redacción:

Inés Chamorro Fernández
María Teresa Gómez Condado
M.^a Begoña Ibáñez Ortega
Manuel Osorio Moreno
M.^a del Rosario Varón Cobos

© Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN 0034-8082

Revista cuatrimestral

Publicación de la Secretaría General
Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia
Alcalá, 34. Madrid-14 (España)

Edita: Servicio de Publicaciones del MEC
Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España)
Depósito Legal: M: 57/1958

Imprime: Artegraf, Industrias Gráficas. Sebastián Gómez, 5. Madrid-26

La Revista no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados

Número 268 • Septiembre-Diciembre 1981



**SUSCRIPCIONES EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CIUDAD UNIVERSITARIA - MADRID-3 (ESPAÑA) - Teléfono 449 67 22**

Sumario

	Págs.
EDITORIAL	3
EDUCACION Y BILINGUISMO	
<i>a) Aspectos Políticos</i>	
ANTONIO TOVAR: El bilingüismo: algunas ideas críticas	9
RAFAEL LL. NINYOLES: Tendencias fundamentales de la política lingüística: opciones contextuales en el ámbito de la educación bilingüe	15
MIQUEL STRUBELL I TRUETA: La normalización lingüística en el sistema escolar de Cataluña y el entorno social	31
<i>b) Aspectos Socio-psicológicos</i>	
MARIA ROS GARCIA: Determinantes sociales y psicológicos en el estudio de las lenguas en contextos multilingües	49
KARMELE ATUCHA ZAMALLOA: Influencias del bilingüismo familiar y escolar en el desarrollo de la creatividad	63
HOWARD GILES Y JANE L. BYRNE: Aproximación intercomunitaria a la adquisición de la segunda lengua	77
XAVIER PANIAGUA FUENTES: Las reacciones ante el bilingüismo: una perspectiva histórica	103
JOSE PEREZ VILARIÑO: Ambitos sociales y usos lingüísticos entre los escolares gallegos	111
GUILLERMO ROJO: En torno a las actitudes lingüísticas de los profesores de EGB en Galicia	131

	Págs.
c) Aspectos Técnico-pedagógicos	
JOAQUIN ARNAU: Tipología de la educación bilingüe	157
WALLACE E. LAMBERT: Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: programa de cambio de lengua hogar-escuela	167
MAURO A. FERNANDEZ: Aspectos lingüísticos de la educación bilingüe	179
 LA INCORPORACION DE LAS LENGUAS NATIVAS AL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	
1. Cataluña	203
2. País Vasco	253
3. Galicia	259
4. Baleares	271
Bibliografía básica sobre bilingüismo	286
 □ DOCUMENTOS	
El analfabetismo en España, hoy. Joaquín Tena Artigas	291
Recomendación de la OIE sobre la interacción entre la educación y el trabajo productivo	298
 □ ACTUALIDAD EDUCATIVA	
La enseñanza de los Derechos Humanos y de la Constitución. Circular del Ministro de Educación y Ciencia	309
<i>Crónica de España</i>	312
<i>Extranjero</i> . La interacción entre educación y trabajo productivo, en la 38. ^a Reunión de la OIE	317
<i>La Educación en Iberoamérica</i> . Una iniciativa venezolana: los programas de desarrollo de la inteligencia	319
 □ LIBROS Y REVISTAS	
Recensiones	325
Referencias	325

Editorial

El bilingüismo es un fenómeno que adquiere importancia creciente a través del tiempo, debido a una serie de circunstancias, entre las que se pueden citar los movimientos migratorios, las unificaciones políticas que agrupan a sectores humanos diferentes, la necesidad y el deseo de ciertos grupos étnicos de defender su lengua en cuanto signo de identidad, la conveniencia profesional y social de aprender y dominar una segunda lengua, etc.

En una primera aproximación, puede decirse que el bilingüismo es aquella situación en la que coexisten dos o más lenguas dentro de una comunidad o grupo social. Sin embargo, a poco que se profundice, ese concepto inicial se hace más complejo y aparecen nuevas distinciones o diferentes tipos de bilingüismo. Así, se habla de un bilingüismo normativo (Fishman) cuando las distintas lenguas cumplen las mismas funciones, utilizándose todas ellas en la comunicación formal o culta. Por su parte, Lambert distingue un bilingüismo aditivo, en el que el niño añade a sus habilidades lingüísticas ya desarrolladas, una nueva lengua social importante, y un bilingüismo substractivo, en el que una de las lenguas tiende a asimilarse a la otra. También es un concepto importante y complejo el de diglosia, respecto del que no hay consenso unánime entre los estudiosos, pero que alude a aquella situación de comunidades con bilingüismo social, en la que cada una de las lenguas realiza funciones diferentes: una actúa y se vive como "lengua baja" y la otra como "lengua alta", y todo ello en base a factores tales como la clase social, el status socio-económico y cultural, el contexto, etc.

Se presenta así el bilingüismo como algo que, además de complejo, es visible desde diferentes puntos de vista y se están desarrollando en torno a él, coincidiendo con sus aspectos más importantes, estudios diversos, entre los que destacan los sociolingüísticos, psicolingüísticos, de educación bilingüe, etc.

En efecto, el bilingüismo, aparte de otros, presenta aspectos sociales, psicológicos y educativos. Socialmente el lenguaje tiene relevancia, diferenciando y distinguiendo a los diversos grupos, así como otorgando un cierto status social. Antes se ha mencionado el término diglosia, apuntando a la situación en la que la "lengua alta" tiene más prestigio y mayor status que la "lengua baja".

De lo anterior se desprende fácilmente el aspecto psicológico; es evidente que los individuos que pertenecen a los grupos cuya lengua es la baja, padecen de un desprestigio, inicialmente lingüístico, pero que se puede extender fácilmente a otros ámbitos personales, con las consiguientes repercusiones psicológicas.

Finalmente, el bilingüismo incide directamente en el ámbito educativo. Los niños, cuya lengua materna es distinta de aquella en la que se les educa, pueden encontrarse con claras e importantes dificultades en su aprendizaje, si el sistema educativo no les ofrece soluciones apropiadas. A este respecto, la enseñanza bilingüe ha venido considerándose tradicionalmente como un factor perturbador del aprendizaje; sin embargo, experiencias recientes han puesto en cuestión dicha tesis y así, por ejemplo, los programas de inmersión al francés para niños canadienses anglófonos, han permitido obtener resultados tan satisfactorios como los cosechados en aquellos otros que se imparten en inglés.

Los estudios sobre bilingüismo han tenido lugar, preferentemente, en los países en los que la existencia de diversas lenguas ha planteado, como problema político, social y educativo, la necesidad de su reconocimiento y desarrollo. Así ha ocurrido, por ejemplo, en Canadá, Estados Unidos, Bélgica y Gran Bretaña, donde, además de la lengua oficial respectiva y de otras oficiales o no, se habla el francés, el español de los "chicanos", el flamenco, el galés y el escocés.

Nuestro país, por su parte, no es en modo alguno ajeno a toda la problemática anterior y están realizándose, afortunadamente con mayor frecuencia cada día, estudios, trabajos y experiencias sobre bilingüismo. La razón de ello es obvia: España es un país multilingüe desde siglos. Tras la latinización, producida por la invasión romana de la Península Ibérica, tiene lugar un tiempo de escisión lingüística, en el que se van formando las llamadas lenguas romances o románicas, naciendo el castellano, el catalán y el gallego. Aparte está el vascuence o euskera, como lengua prerrománica.

Más tarde, sobre todo con la instauración de los Borbones, se va a producir una unificación lingüística de España, mediante la extensión del castellano como lengua oficial, usada administrativamente y para la transmisión de la educación, literatura, religión, etc. Las demás lenguas quedan relegadas a un status inferior, pero no se pierden, siendo el fenómeno de la "Renaixença" en el siglo XIX el punto más importante de una recuperación lingüística que irá creciendo progresivamente.

Tras unos años de proscripción de las lenguas no oficiales, a la terminación de la guerra civil, se inicia en la década de los sesenta una etapa de mayor liberalización respecto de las mismas. Y así nos encontramos con que, según Ninyoles, de los 35.410.000 habitantes de España en 1974, nueve millones (el 24%) utilizaban lenguas no oficiales.

REVISTA DE EDUCACION ha deseado colaborar también, desde su parcela, al importante tema del bilingüismo, dedicándole este número monográfico. Para ello, con un espíritu de máxima apertura, se ha esforzado en obtener la colaboración de prestigiosos especialistas, españoles y extranjeros, aunque pueda no coincidir en todos los casos, con la totalidad de las opiniones que al respecto mantienen. REVISTA DE EDUCACION se siente

justificada si con esta actitud contribuye a poner un poco de serena reflexión en un tema que apasiona y duele a muchos de nuestros conciudadanos y que nos importa a todos. Para terminar, REVISTA DE EDUCACION manifiesta su plena solidaridad con las palabras de Antonio Tovar: "Las lenguas no luchan. Luchan los hombres que las hablan. Y la lucha, si se pierde de vista el objetivo de eliminar al otro, puede estabilizarse y reducirse a convivencia ordenada..."

Educación y bilingüismo

a) Aspectos Políticos

EL BILINGÜISMO: ALGUNAS IDEAS CRITICAS

ANTONIO TOVAR

Típico de nuestra época es que un hecho normal en cualquier cultura, el bilingüismo, se haya convertido en tema polémico. La sociología lingüística, o sociolingüística, participa de ese crítico rasgo de nuestra cultura occidental, la cual intenta, para conocerse mejor, examinarse desde fuera. En ella hay un componente etnológico, es decir, que al reflexionar sobre los condicionamientos de nuestras sociedades, el sociólogo querría verlas despegándose de ellas, como si no estuviera dentro, lo mismo que el etnólogo del pasado contemplaba confortablemente a sus "primitivos" desde la seguridad de su cultura occidental colonizadora.

Ese ambiente ha contribuido al rápido desarrollo de la nueva sociolingüística, que curiosamente se ha desarrollado en ambientes fundamentalmente monolingües, y con voluntad de monolingüismo.

En efecto, con algún precedente, como el del lingüista británico J. R. Firth, que ya escribió en 1935 un artículo con el tema de lengua y sociedad, fue principalmente un joven graduado en sociología, Basil Bernstein, el que a partir de 1958 planteó el problema de "lengua y clase social", llamado desde entonces a ocupar una posición relevante en las preocupaciones de pedagogos, psicólogos y lingüistas. Bernstein reflejó en estas preocupaciones sus experiencias como maestro de jóvenes en Londres.

Después surgieron en los Estados Unidos lingüistas que continuaron estos estudios, de los que citaremos a algunos: William Labov, Charles A. Ferguson, Joshua A. Fishman, W. Bright, J. J. Gumperz.

En general, para estos innovadores estudiosos el bilingüismo es más bien la estratificación social de un monolingüismo discriminador, y no el problema de la coexistencia de lenguas.

Por nuestra parte señalaremos que en cada lengua los planteamientos sociales son distintos, y no se pueden sin más comparar los ideales de un país "cultísimo", como era la Inglaterra de la época del *Pygmalion* de B. Shaw, con una cultura basada en los *happy few*, con los de cualquier otro país y cualquier otra época. Es probable que en una lengua como el inglés se denuncie más que en otras el origen y la educación del hablante en el acento y la gramática.

Para estos innovadores estudiosos el bilingüismo, o simplemente la estratificación social del monolingüismo discriminador, es un arma de dominación social. Miguel Siguán ha podido hablar de una cierta "labor de zapa" en la crítica de la lengua como institución de la "clase dominante", que mediante la enseñanza hace del "control lingüístico" un verdadero

“control social”. La reacción contra este control lingüístico puede ser excesiva, por cuanto la normalización es indispensable para mantener la unidad y estabilidad de la lengua, es decir, su capacidad de servir de instrumento de comunicación lo mejor posible a través del tiempo y del espacio.

Mas por de pronto se puede hablar de un resultado, por cuanto, en lugar de la imagen romántica de la lengua viviendo y creándose en el seno del pueblo mismo, tenemos a la lengua, a las lenguas, en medio de las tensiones sociales. Así ha surgido, a partir de Ferguson, y precisamente para la convivencia de lenguas distintas o de dialectos de la misma lengua, el término de *diglossia*, procedente del griego moderno. Se llama así la situación en que una lengua, o una variante de lengua, es considerada de menos valor bajo la presión de la lengua dominante. El trabajo de Ferguson, publicado en 1959, se refería a una misma lengua en dos niveles diferentes: el del dialecto regional más o menos iliterario y el de la lengua literaria “nacional” en un país como Italia, o el del *créole* de Haití frente al francés “correcto” oficial, o los diversamente matizados del griego o del árabe, que tenían o tienen una forma básica más o menos conservadora y unificada, frente a la variedad o variedades vulgares más o menos admitidas en ambientes cultos y en la misma literatura. En su artículo Ferguson creó un instrumental de conceptos que se siguen manejando.

En la bibliografía contemporánea *diglossia* indica una situación de lucha: un dominador y un oprimido, un vencedor y un condenado a la eliminación. En realidad, esta dramática situación del bilingüismo no es siempre real. Personalmente mi experiencia del bilingüismo es muy diferente; no todas sus formas encajan en ese dramático cuadro que trazan los sociolingüistas de nuestro siglo.

Hubo una época en que yo creía que las lenguas siempre existieron en contacto y en activo intercambio. El “monolingüismo” como es la regla en los estados modernos, me parecía el largo logro de una empresa cultural. Los préstamos morfológicos que yo creía hace muchos años descubrir entre lenguas primitivas americanas se reflejaban en la creación de tipos regionales que se imponían en un territorio amplio. Yo estaba influido entonces por un lingüista exiliado, Ernst Lewy, que dejó Berlín en 1933 y se estableció poco después en Irlanda; buen conocedor de todas las lenguas de Europa: indoeuropeas, finougrias, etc., incluso el vasco, estableció las líneas fundamentales de lo que ahora se llama lingüística geográfica o, si se admite un neologismo, “areal”.

La intercomunicación de rasgos de todo orden (fonéticos, morfológicos, sintácticos, de léxico, de modismos) a través de fronteras lingüísticas y a través de familias lingüísticas, se basa en el hecho del bilingüismo. Es a través del cerebro de bilingües como esos rasgos, en los distintos planos del lenguaje, pasan de una lengua a otra y determinan zonas lingüísticas extensas, por encima de las lenguas y las familias lingüísticas, como la balcánica, la hispánica, y en un sentido amplio, la europea occidental, etc.

En las recientes clasificaciones de lenguas este hecho viene a complicar las cosas. La tradición neogramática, con su deseo de rigor científico, no admitía otra clasificación que la genealógica, es decir, la que ordena las lenguas sobre el examen de semejanzas que permiten concluir en favor de un origen común entre ellas. Pero esta clasificación es imposible fuera de

unas cuantas grandes familias, con rasgos evidentes de una comunidad de origen. En recientes ensayos de clasificar las lenguas de América del Norte, el criterio de las "áreas lingüísticas", es decir, de territorios más o menos definidos geográficamente en los que la convivencia de lenguas ha determinado rasgos comunes que pasan por encima de las barreras de lenguas y familias, no excluye la vieja clasificación genealógica cuando ésta es clara. De ese modo, una lengua como el búlgaro no deja de ser balcánica por ser eslava, ni una lengua atapasca que ha tomado ciertos rasgos californianos o del sudoeste deja de pertenecer a su mundo originario subártico occidental.

Naturalmente que formular como "promiscuidad" la relación entre lenguas vecinas es una exageración, pero algo de verdad queda en la afirmación de que el monolingüismo es consecuencia de empresas culturales y políticas de largo empeño, y no existe sino como ideal teórico.

El bilingüismo que yo he podido examinar de cerca en algunas regiones de América del Sur es básicamente un bilingüismo incompleto. El núcleo de una nación o tribu con lengua propia es siempre monolingüe. Mujeres, viejos, niños, la vida familiar, son leales a su lengua. La relación —en nuestro mundo moderno, el trabajo— impone a los hombres desde que llegan a la juventud la lengua dominante de los "civilizados", y ésta puede rápidamente absorber a la lengua indígena si el grupo se sedentariza y los niños, como en Argentina ocurre, empiezan a asistir a la escuela. En la ciudad de Tartagal (Chaco salteño) pude observar en este orden un cambio tremendo entre los años 1958 y 1970.

Claro que el cambio lingüístico no se produce automáticamente, y que la voluntad de los humanos puede determinar su conducta lingüística. Por ejemplo, en las zonas andinas colombianas existe un pequeño grupo de menos de 2.500 indígenas con su lengua, el kamtsá, que no obstante hallarse en contacto desde el mismo siglo XVI, con los colonizadores de origen europeo y con quechuas del Perú, que tomaron parte en la conquista, la mantienen celosamente y sienten orgullo de ella.

Vemos, pues, que las relaciones de *diglossia* se dan en la América indígena, pero la voluntad de los hablantes puede modificar tendencias muy fuertes. Si unos encuentran ventajas en el abandono de su lengua, pues el uso corriente del castellano puede librarlos de discriminaciones sociales, los otros mantienen una situación bilingüe que les da un instrumento casi secreto de comunicación y mantiene su cohesión y su conciencia tribal.

~~Personalmente tengo también mis experiencias de bilingüe, pues viví con mi familia, desde que tenía un año de edad hasta los seis, en la vieja ciudad de Morella, en el dominio lingüístico catalán. En aquellos tiempos la escuela a que acudí no enseñaba naturalmente más que en castellano, pero la lengua de los niños era el valenciano. En ella jugábamos, y recuerdo que la hablaba sin diferenciarme de los demás. Jamás encontré dificultad por tener que utilizar dos lenguas, y al contrario, quizá en ese hábito infantil arraiga mi decidida vocación de lingüista. Recuerdo, sí, como pequeño inconveniente, que algunas palabras se me trababan por su semejanza y diferencia, por ejemplo *fraile* con su correspondiente *flare*. Pero yo sentí siempre el bilingüismo como un enriquecimiento, y cuando años después otra vez la familia se trasladó a Villena, en Levante, notaba, junto a la~~

frontera lingüística del valenciano, una cierta superioridad frente a mis nuevos convecinos, mis compañeros de bachillerato, que a pesar de estar a poquísimos kilómetros de pueblos de hablar valenciano, entendían mucho menos que yo, que pude reforzar pronto mis conocimientos yendo a menudo a visitar a queridos amigos nuestros en Biar.

No todo bilingüismo es, pues, *diglossía*, ni la relación dominante-dominado es siempre unívoca. En España tenemos el caso del catalán y el vasco, que en sus regiones pueden tener, por la voluntad o por la estratificación social de los hablantes, prestigio comparable a la lengua del estado central, sobre todo cuando ésta ha sido llevada por inmigrantes que han acudido en busca de trabajo. Ciertamente, volviendo a mis experiencias infantiles, nuestro dominio del idioma —el *castella tan fí*, que decían en Morella— nos debía dar una seguridad mayor, pero la verdad es que los niños tienden siempre a no diferenciarse en el acento del ambiente, y recuerdo también que mis hijos en la Argentina, lo mismo en su primera infancia que luego, en otra etapa, ya entrando en la adolescencia, adoptaban totalmente, al cabo de pocos meses, el acento local de los niños de sus escuelas.

Quiero recordar un ejemplo del bilingüismo vasco-castellano en el siglo XVI. En una carta del primer obispo de Méjico fray Juan de Zumárraga hemos descubierto una parte extensa escrita en euskera, en dialecto vizcaíno. Está dirigida la carta a una señora de Durango, algo parienta suya, y dueña de la torre de Muncharaz, que aún se levanta orgullosa en las cercanías de aquella ciudad.

En esta carta, autógrafa en su parte más importante, y en el capítulo en vasco, se muestra la dimensión humana del famoso obispo y su arraigo en su tierra. Quería fundar una hospedería de frailes franciscanos, y para ello pedía ayuda a su parienta y enviaba él por su parte medios. Se ocupaba en la misma carta del matrimonio de su sobrino favorito, que estaba en Méjico con él, con la hija de la señora de la torre, y pensaba previsoramente en todo: en las dificultades del viaje, en quién habría de acompañar a la doncella a Méjico para que tuviera “con quien hablar vascuence”, en el envío de frutales de Europa a América, y de pavos de América a Europa... Conmovedoramente añade al final de su texto vasco donde habla de asuntos familiares y económicos: “Porque se alegre vuestra merced he escrito en el lenguaje olvidado, no como yo quisiera, como pude”.

Poseemos esta carta no en su original, sino en una buena copia. Dicho sea en honor de los curiales del siglo XVI, entre los que no faltaban nunca vascos, la transcripción es fiel. Y no sólo eso, sino que un documento en parte en lengua vasca hacía fe en un proceso. Hay que señalar, en elogio de la administración de la plural Monarquía española de entonces, la facilidad con que el licenciado Juan Ortiz de Vedia hizo la “traducción del capítulo de la carta del obispo que está en vascuence” incorporada a los autos del pleito en que, después de la muerte del obispo, su sobrino pleitea contra otro de los vascos que en Sevilla habían intervenido en el envío de los fondos destinados a la fundación.

Con estas referencias a diversos ejemplos no quiero reducir a cosa de nada lo que en la historia es siempre “lucha de lenguas”, y lucha muchas veces sin cuartel, que termina con la eliminación de una de ellas. Pero como las lenguas no son seres vivos, no hemos de dejarnos dominar por lo

que es una imagen. Las lenguas no siempre chocan con violencia, y de largas historias de cambios lingüísticos, como las que condujeron, y no siempre por la coerción política, a la división de todo el mundo antiguo entre el griego y el latín, no sabemos mucho. Las lenguas de analfabetos no chocan del modo con que a los ojos de la sociolingüística chocan las lenguas en los programas escolares o en los horarios de la radio o la televisión.

Las lenguas no luchan. Luchan los hombres que las hablan. Y la lucha, si se pierde de vista el objetivo de eliminar al otro, puede estabilizarse y reducirse a convivencia ordenada.

Las lenguas en España convivieron durante siglos, y si bien una lengua de la administración de un Estado centralizado goza de privilegios peligrosos frente a las lenguas que no disponen de alcaldías y juzgados, todavía hemos de reconocer que los instrumentos de poder lingüísticos no eran normalmente muy fuertes en los tiempos antiguos.

La ineficacia de la administración centralista, y, en el caso de España, el retraso de un siglo o dos en instaurar una mínima organización escolar, salvó en el abandono general las lenguas. Así se mantuvieron bien el catalán y el vasco (y en peores condiciones el gallego), que pudieron, no sólo salvar siglos difíciles, sino renacer y desarrollar una literatura moderna.

Aún estamos a tiempo de consolidar estos logros y mantener estas lenguas en una época como la nuestra, de acceso de las masas a la cultura y de difusión infinita de las comunicaciones. Precisamente por eso sentimos como crisis gravísima de pervivencia que una lengua no tenga acceso a los instrumentos indispensables para sobrevivir. Ya no es en el seno de la cultura familiar y tradicional donde una lengua vive, sino entre gentes que es un crimen dejar analfabetos, o imponerles una alfabetización fuera de su idioma propio. El acceso de las lenguas a la cultura popular y a los medios de comunicación supone lucha en la medida en que no sea mutua convivencia y respeto.

El bilingüismo debe entenderse, precisamente, como situación no de lucha, sino convivencial. Ello supone completa igualdad, e inevitablemente, empleo de dos lenguas por una mayoría de los hablantes en un territorio con su lengua de nacionalidad, con libertad de elección y mutua tolerancia.

Los matices de esta tolerancia son evidentemente fáciles donde, como en Cataluña o Valencia o Galicia, el común origen latino permite con esfuerzo no muy grande la inteligibilidad. Es más difícil, y necesita mayor cuidado, en las provincias vascas, donde la dificultad del euskera, la lengua prelatina del país, reclama en realidad por primera vez, y de modo ineludible, su empleo en todas las esferas de la vida pública. Por eso es tan agudo el problema de la unificación de una lengua rica en variedades dialectales, y el de la creación de un lenguaje utilizable en la escuela.

Los lingüistas y los educadores deberán plantearse la posibilidad de un bilingüismo basado en la igualdad de las lenguas, en el derecho de cada uno a usar la propia, reconociendo siempre el derecho de los naturales del país. El peligro de la *diglossia*, es decir, la inferioridad de una, que queda relegada a carecer de la plenitud cultural, es el que habremos de evitar con un bilingüismo que reconozca el prestigio de las dos en contacto. Las cir-

cunstancias de la industrialización de Cataluña y Vascongadas favorecen desde luego el prestigio de sus lenguas.

Estudiemos lo que en los últimos lustros ha analizado y denunciado la sociolingüística, pero no dejemos de observar que podríamos ensayar un bilingüismo sin *diglossía*, basado en el mutuo respeto, continuando una tradición antigua, por la que en España tenemos una pluralidad de lenguas y culturas que constituyen para todos una riqueza.

TENDENCIAS FUNDAMENTALES DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA: OPCIONES CONTEXTUALES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

RAFAEL LL. NINYOLES (*)

Hoy constituye un principio generalmente admitido el que toda política educativa implica una política cultural, cuyo discernimiento lleva al análisis de las fuerzas sociales y políticas que actúan en una estructura social concreta. El problema del bilingüismo ha obtenido una antigua consideración por parte de lingüistas y psicólogos, y ha sido objeto de consideración especialmente preferente en el ámbito de la educación. Priorizándose los aspectos psicológicos y pedagógicos, el tema del bilingüismo en la educación ha podido, durante largo tiempo, gozar de cierto tratamiento autónomo respecto del contexto social y político en que dicho fenómeno se producía. La consideración del "medio" escolar ha primado sobre consideraciones en torno a la "estructura" social y sociolingüística del problema, a las opciones públicas implicadas en cualquier caso (1). Me propongo desarrollar, en esta oportunidad, el tipo de opciones fundamentales que afectan al planteamiento de una política lingüística educativa en el Estado español, en cuyo contexto deberán analizarse las líneas ulteriores de una programación bilingüe (2).

TERRITORIALIDAD *VERSUS* PERSONALIDAD

La presencia de varias comunidades lingüísticas en el marco de un Estado plantea cuestiones de gran dificultad, que requieren soluciones complejas. Una misma política lingüística puede adoptar, en su instrumentación, diversas fórmulas. Pero, sin embargo, el enfoque mismo de la realidad multilingüe admite dos orientaciones divergentes. Una, tendente a la eliminación directa o indirecta de las lenguas minoritarias en favor de aquellas que el Estado define como "nacional" y "oficial". La otra implica el reconocimiento de aquellas lenguas, mediante su definición formal como idiomas "oficiales" o, en su caso, "nacionales".

La primera de estas opciones supone, evidentemente, un rechazo del pluralismo democrático y la asimilación de las minorías nacionales al gru-

(*) Sociólogo.

(1) Charles Wright Mills: *The Sociological Imagination*. Oxford Univ. Press, N. Y., 1959, cap. I.

(2) Este trabajo está basado en anteriores estudios del autor, especialmente Rafael Ll. Ninyoles: *Estructura social y política lingüística*. Ed. Fernando Torres. Valencia, 1975, y *Cuatro idiomas para un Estado*. Ed. Cambio 16. Madrid, 1977.

po lingüístico dominante. La segunda es, cuando menos formalmente, más tolerante respecto a la realidad multilingüe, a la que suele integrar de modo institucional. Lo esencial es que, a través de una determinada organización institucional, todo Estado multilingüe persigue, con el mantenimiento de su diversidad lingüística, una reducción de las tendencias derivadas del pluralismo étnico.

Queda dicho que el reconocimiento efectivo de ese pluralismo adopta fórmulas muy distintas. Pero, a pesar del amplio margen de divergencias que puedan contrastarse al examinar una decisión política específica o una concreta situación institucional, todo sistema multilingüe orienta su política lingüística de acuerdo con uno de estos dos principios: el principio de la personalidad o el principio de la territorialidad. Una política lingüística basada en el *principio de la personalidad* de los derechos lingüísticos garantiza al individuo determinados servicios en su lengua, independientemente del lugar en que se halle. El *criterio de la territorialidad* consiste en limitar a ciertas áreas definidas el derecho a beneficiarse de los servicios públicos en la propia lengua, que mantiene una alta prioridad.

El primero de estos modelos reclama la *cooficialidad* de diversas lenguas en el ámbito del Estado. El segundo circunscribe la *oficialidad* de una lengua nacional de ámbito geográfico del que es propia.

Ahora bien, el área a que tales derechos se extienden no es uniforme. Las esferas más importantes no quedan sujetas a controversia: la educación y la administración pública. Otros dominios —laboral y, especialmente, servicios privados— son más polémicos.

En el ámbito de la educación, el criterio de la territorialidad supone el que la lengua escolar tienda a ser, como norma, la de la comunidad lingüística en que la escuela esté ubicada. El sistema educativo tiende a la inserción de las minorías de lengua materna distinta a la lengua de la comunidad. Ello no obsta para el establecimiento de supuestos en los que son reconocidas determinadas situaciones amparadas por el ejercicio de derechos lingüísticos individuales. El modelo personal implica, en principio, la libre decisión de los padres respecto a la lengua en que sus hijos recibirán instrucción. En aquellos países en que no rige la plena territorialidad de cada una de las lenguas, los tipos de programa de educación bilingüe vendrán a establecer, en definitiva, diversos grados de escolarización y niveles capaces de producir una integración práctica a la lengua principal del Estado. Adviértase que el bilingüismo integral o completo, cuyo objeto es el dominio de las dos lenguas en todos los niveles y contenidos, no ha tenido hasta ahora una realidad social amplia, al margen de ciertas experiencias no generalizables.

El modelo territorial ha orientado la política lingüística de distintos Estados europeos: Suiza, Bélgica, Yugoslavia, Checoslovaquia. Otros Estados, como Irlanda, Malta o Finlandia, han adoptado el modelo de la personalidad lingüística. Ello no excluye, en todo caso, la instrumentación de fórmulas intermedias o "mixtas" o la existencia de distintos compromisos dentro de una orientación política dominante. Bélgica, como es sabido, ha pasado de una "territorialidad experimental" a una opción territorial estricta —exceptuando el área de Bruselas—. La "regionalización" en función de la frontera lingüística se confunde de hecho con un federalismo, cuya expre-

sión constitucional aparece en la división de la Comarca en dos grupos bilingüísticos, francés y neerlandés, así como la determinación de otros mecanismos del voto en función de dicha demarcación idiomática. La estructura constitucional suiza, caracterizada por la soberanía cantonal, obedece a planteamientos históricos muy antiguos. La coigualdad lingüística a nivel federal se mantiene sobre la base del monolingüismo cantonal. En Yugoslavia el Estado se afirma como la resultante de un pacto constituyente de "pueblos y nacionalidades libres e iguales". En todo caso, estos enfoques vienen a plasmar el explícito reconocimiento de una base plurinacional de Estado, y constituyen supuestos diferenciables de la política que orientará un *Estado unitario con minorías nacionales* (3).

En este sentido podría sugerirse que la plena virtualidad del modelo territorial exige una estructura política federal, aunque cierto grado de protección lingüística a las minorías nacionales pueda alcanzarse en los Estados unitarios (4). Pero quizá esta observación peque por defecto si tenemos en cuenta la experiencia de Irlanda, Estado que tras conseguir plena independencia no ha logrado con todo implantar la territorialidad del gaélico. Por otro lado, la noción de federalismo ha venido entendiéndose exclusivamente en un sentido territorial. La fórmula de federalismo corporativo de Karl Renner y Otto Bauer (5) supuso la extensión del principio de la personalidad de los derechos lingüísticos a determinadas opciones de naturaleza política más amplia.

Ello no nos impide constatar que en España el planteamiento de la territorialidad lingüística suele asociarse a enfoques políticos de tendencia, cuanto menos, federal (el Estatuto de Nuria plebiscitado en Cataluña nos ofrece un buen ejemplo de ello) (6).

CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR: ALGUNOS EJEMPLOS COMPARATIVOS

El tema de la lengua de instrucción en contextos multilingües incluye dos cuestiones distintas: la enseñanza de la lengua como *objeto* o como *medio de instrucción*. Nos ocuparemos del segundo aspecto, ya que es el único relevante en el contexto de los Estados multilingües. Dos son los supuestos fundamentales (7).

1. **Medio único.**—Tal política incluye tres circunstancias distintas por las cuales los padres pueden enviar a sus hijos a una escuela en la que la instrucción se imparte en idioma distinto del dominante: a) escuelas ubica-

(3) Juan de Miguel Zaragoza: *Regionalización y minorías en el área del Consejo de Europa*, en "Documentación administrativa". Madrid, enero-marzo 1976.

(4) Queda, al parecer, irresuelta la antigua polémica sobre si el "Estado regional" republicano (o el "de las autonomías") se inscribe en una forma de Estado "federal" o "unitario" o constituye una nueva forma de organización política. Su naturaleza "mixta", como variedad de Estado unitario con minorías nacionales, se deduce de un examen de la política lingüística en el marco constitucional vigente.

(5) Carl Friedrich: *Corporate Federalism and Linguistic Politics*, en "Multilingual Political Systems: Problems and Solutions". Université Laval. Quebec, 1974.

(6) En efecto, el artículo 1 del Estatut de Nuria dice: "... Cataluña es un estado autónomo en la República española".

(7) W. Francis Mackey: *A Description of Bilingualism*. URB, Université of Laval. Quebec, 1971.

das en países extranjeros; b) comunidades étnicas extranjeras, y c) áreas, dentro del territorio, definidas como bilingües. Este último caso, que es para nuestro objeto el más importante, exige la determinación de los principios en base a los cuales puede establecerse la lengua de instrucción. Estos son:

— *Criterio de ciudadanía.* Este es el criterio seguido en los países donde sólo una de las lenguas obtiene el reconocimiento oficial, pero que se enfrenta con un multilingüismo social en muchos casos.

El monolingüismo determinará, a nivel político, el uso exclusivo de la lengua nacional y oficial como medio de instrucción escolar, sin consideración al origen étnico o a la lengua familiar del individuo. La mayor parte de las escuelas de los Estados Unidos adoptan este criterio. La lengua materna puede ser enseñada con carácter voluntario, como segunda lengua. Tal es, también en la actualidad, el sistema seguido en España, en algunas regiones, como el País Valenciano.

— *Criterio de la territorialidad.* Supone la aplicación del sistema de la territorialidad en los países oficialmente multilingües.

De acuerdo con las características esenciales de esta política, la lengua escolar será —salvo las excepciones señaladas— la de la comunidad lingüística donde la escuela está ubicada.

— *Criterio de la afiliación religiosa.* Evidentemente, este sistema tan sólo tiene sentido en aquellos países en donde las diferencias religiosas inciden en diferencias lingüísticas y rige la confesionalidad del grupo. Esta política ha tenido vigor en el Canadá francés.

— *Criterio del origen étnico.* En los países donde las comunidades lingüísticas están muy entremezcladas, se sigue el principio del criterio de la lengua de origen, es decir, aquella que el individuo usa en la familia. Algunas áreas de Sudáfrica han adoptado este criterio.

2. **Medio dual.**— Junto a los sistemas basados en el uso de una única lengua como medio de instrucción existen otros tipos de organización escolar que prevén el uso conjunto de dos lenguas.

Esta dualidad puede ser orientada por una política paralela o divergente.

— *El criterio de la enseñanza paralela* implica la utilización de dos lenguas como medio de instrucción en pie de igualdad, es decir, para los mismos objetos o materias y en las mismas circunstancias. Una y otra lengua son usadas alternativamente. Este criterio se practica en determinados centros de Bélgica y en ciertas escuelas técnicas del Canadá.

— *Criterio de enseñanza dual divergente* supone la adscripción de una lengua a ciertos temas y de otra a los restantes. Es el sistema adoptado en algunas zonas de Gales.

Tales son, muy sucintamente enunciados, los principales criterios en la aplicación de una política lingüística escolar. Los trabajos de Joaquín Arnau sobre educación bilingüe ofrecen una amplia información respecto al tema (8), que nos dispensa de una exposición más detallada.

(8) Joaquim Arnau: *Escola i contacte de llengües*. CEAC. Barcelona, 1980.

Suiza ha aplicado siempre el principio de la territorialidad en materia de enseñanza. Aunque las fronteras lingüísticas no coinciden con las fronteras de los cantones (así, existen cuatro con lenguas diversas en su territorio), el unilingüismo de los cantones y de las zonas lingüísticas en el interior de los cantones plurilingües implica la inserción de su población respecto a la lengua materna, la lengua única de ese cantón o de esa zona. Los tres cantones bilingües de lengua francesa (Ginebra, Neuchatel y Vaud) tienen más de un 10% de población de lengua alemana, pero no hay escuelas en esa lengua y la minoría de lengua alemana envía a sus hijos a las escuelas francesas. La escuela tiende, en todo caso, a la rápida asimilación de la población que cambia de zona lingüística.

Pero la aplicación del principio de la territorialidad en materia escolar no se halla exenta de excepciones. Una de ellas es la escuela francesa de Berna (fundada en 1944), que incluye la enseñanza primaria y secundaria, destinada a los hijos de funcionarios federales y cantonales francófonos.

En el aspecto escolar, Bélgica ha pasado, como dijimos, de una "territorialidad experimental" a una solución "territorial experimental", a una solución "territorial estricta". Sin embargo, el principio de la personalidad predomina en Bruselas. Una ley de 1932 ya preveía que las escuelas del norte del Estado habían de ser de lengua neerlandesa; las del sur, francófonas, mientras que Bruselas y las áreas colindantes permanecían "bilingües". En Flandes y en Valonia las clases bilingües están principalmente orientadas a la asimilación de las minorías de lengua distinta.

La política lingüística escolar ha jugado un papel importante en Canadá. En esta materia hay que tener en cuenta especialmente la práctica provincial, aunque la Constitución federal —en la que no existe disposición alguna referente a la lengua— ha garantizado los derechos de las minorías religiosas a tener sus propias escuelas. Las provincias con mayoría anglófona no preveían la enseñanza pública del francés, incluso tenderían a obstaculizar su aprendizaje. En cambio Quebec, de población francófona, mantenía la posibilidad de que los padres enviasen a sus hijos a escuelas de una u otra lengua. En la actualidad puede observarse cierta evolución.

Algunas provincias anglófonas (Ontario y New Brunswick), caracterizadas por fuertes concentraciones de población francófona, han establecido escuelas francesas a distintos niveles. El Gobierno de Quebec dictó en 1969 una ley que permitía la libre elección de la lengua en la provincia, consagrando de esta forma el principio personal.

Pero esta orientación ha estado sujeta a fuertes críticas tendentes a restringir la libre elección de los padres en materia escolar. Efectivamente, cuando la misma calidad del francés como lengua de instrucción necesita ser consolidada, resulta sumamente peligroso dejar la evolución al arbitrio de los padres. "Si se concede a los padres francófonos la libre elección de la lengua de sus hijos, nadie —escribe L. Dion— puede prever cuál será finalmente la situación cinco, diez o veinte años después."

En este mismo sentido suele criticarse la recomendación número 9 (v. II) de la *Comission d'enquete*, que aconsejaba "que l'on reconnaisse aux parents le droit de choisir pour leurs enfants ou l'école de la majorité ou l'école de la minorité de langue officielle, si les deux existent dans la localité".

Tal recomendación tenía como fin promover el bilingüismo en la mayor parte del territorio, de acuerdo con el principio dominante, pero ignoraba la situación real de la lengua mayoritaria en Quebec y en Montreal, particularmente.

Las presiones manifiestas en amplios sectores de la población de Quebec imprimieron un nuevo giro en la política de ese país en un sentido marcadamente territorial, más cercano a los modelos europeos belga o suizo. Tal es el sentido de la Charte de la langue française (1977) que prescribe la enseñanza en francés en los distintos niveles de enseñanza, si bien establece ciertas excepciones a favor del principio de la personalidad.

LA LENGUA MATERNA Y EL POSTULADO IGUALITARIO

Para valorar el sentido que estas opciones puedan tener en un marco social e histórico concreto, o en un ámbito institucional como el que aquí planteamos, quizá convendría revisar algunos de los "principios democráticos" —valga la expresión— que se afirman en el campo de la lingüística, analizar los supuestos teóricos, las consecuencias prácticas de esas opciones y mostrar su virtualidad en la situación sociolingüística de nuestro ámbito político.

En primer término, habría que replantear la validez sociológica de los argumentos, comúnmente aceptados por psicólogos y pedagogos, a favor del uso de la "lengua materna" como medio de enseñanza. No voy a insistir en las consideraciones ya expuestas por mí en anteriores trabajos (9) y que, en mi opinión, obligarían a un enfoque distinto de este problema, en función de los contextos sociales en que se produce y de las actitudes lingüísticas que predominan en la sociedad —incluyendo la de los padres y maestros—. Es evidente que el hecho de impartir una educación a niños de lengua materna distinta a la de la enseñanza según el modelo territorial no parece tropezar con las dificultades insalvables en Suiza, pero levantará fuertes controversias en Quebec, en Cataluña o en Euskadi, en función de los conflictos sociales donde esta controversia se sitúa.

Cabría aludir, en segundo lugar, al postulado igualitario que informa el proceso de la normalización lingüística (10). Constituye, en efecto, un viejo prejuicio considerar los idiomas que no han gozado de un pleno reconocimiento público o de una completa expresión literaria como intrínsecamente incapaces de perfeccionarse. Frente a este prejuicio, una política orientada a la normalización se afirma sobre el supuesto igualmente admitido de que todas las lenguas están igualmente cualificadas para desempeñar las funciones de comunicación e integración social y pueden adecuarse a las exigencias de la cultura moderna ("Nada existe en la estructura de una lengua —proclamaba la UNESCO en 1954— que le impida transformarse en vehículo de civilización moderna"). Al plantear la equivalencia funcional y la igualdad esencial de todas las lenguas, la lingüística moderna ha obstaculizado, sin embargo, una comprensión sociológica adecuada que nos

(9) Vide, especialmente, Rafael Ll. Ninyoles: *Idioma y poder social*. Ed. Tecnos. Madrid, 1972.

(10) Rafael Ll. Ninyoles: *Idioma y poder social*, cit., cap. 1.5.

obligará a reconocer que entre las lenguas existen notables diferencias no accidentales sino inherentes a su empleo en una comunidad de hablantes. Como ha advertido Hymes, "se debe distinguir claramente entre la infinitud y equivalencia potenciales de las lenguas como dispositivos formales y el grado de finitud y desigualdad, efectivo y existencial, que las caracteriza entre sus hablantes en el mundo real" (11).

La comprensión de esta desigualdad sociológica —o sociolingüística— prevista a la hora de estipular una u otra política lingüística, resulta de la mayor trascendencia. La igualación funcional —social, efectiva— entre las lenguas es una meta mucho más difícil de lograr de lo que suele darse por supuesto, y cuando esa igualdad lingüística es proclamada, no de ello y necesariamente se sigue la igualdad entre los grupos lingüísticos, a cuya equiparación se orienta aquella política. Por el contrario, hay que admitir que rara vez es factible la igualdad institucional cuando el número de las lenguas en presencia excede de dos o tres. La realidad muestra que si el *bilingüismo* y el *plurilingüismo* estricto han sido posibles a un nivel de coigualdad efectiva, el *multilingüismo* es difícilmente practicable de forma completa (12). Lo que no significa que el Estado *multilingüe* haya de considerarse como una piadosa utopía; sólo es afirmar que la marcha de las instituciones educativas y la administración no suele tolerar más de tres lenguas y que cuando se sobrepasa ese número opera una selección *de facto* o *de iure* mediante la regionalización de las restantes lenguas —incluso cuando éstas sean oficialmente reconocidas—. Suiza ofrece un ejemplo especialmente significativo de este hecho, al otorgar al romanche el carácter de lengua "nacional", pero no oficial, o al restringirse a veces en la práctica el uso oficial a *dos* de sus *tres* lenguas oficiales reconocidas: el alemán y el francés. En tal sentido, no es aventurado concluir *a fortiori* que el modelo de la política lingüística basado en el principio personal sólo es operante cuando existen únicamente dos lenguas en el marco de un Estado, mientras que en cualquier otro supuesto se producirá una regionalización lingüística. En el caso del *multilingüismo* estricto, una o dos lenguas serán, de hecho, las que sirvan como vehículos de comunicación más amplio: el ruso en la Unión Soviética (con setenta lenguas oficiales), el inglés y el indio en la India (con catorce lenguas oficiales).

SUPUESTOS Y CONSECUENCIAS DE UN MODELO POLITICO-LINGÜÍSTICO

Acordar la equiparación de dos lenguas en la esfera educativa y en la administración o establecer una política prioritaria sobre el criterio territorial son opciones alternativas fundadas en un enfoque distinto del problema. El establecimiento de una u otra política variará según los objetivos finales. Así, mediante la territorialidad de los derechos lingüísticos se pretende lograr una "garantía para la pervivencia" de las distintas lenguas nacionales a través del unilingüismo oficial. El plurilingüismo estatal descansa en unidades lingüísticas homogéneas y diferenciadas. Mediante la

(11) Dell Hymes: "¿Por qué la lingüística necesita del sociólogo?", en *Estructuralismo y sociología*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1969.

(12) Heinz Kloss: *Research Possibilities in Group Multilingualism*. CIRB, Université Laval, Quebec (Mimeo).

personalidad de los derechos lingüísticos, el derecho a utilizar un idioma depende de la *elección subjetiva* del ciudadano (del padre, a matricular a sus hijos en una escuela u otra). La extensión de las lenguas en el Estado queda sujeta, en última instancia, a la voluntad individual de los usuarios, de acuerdo con el mecanismo implícito en el "libre juego" de la demanda.

La política basada en la *personalidad* de los derechos lingüísticos trata, en principio, de favorecer los contactos entre los miembros de diferentes grupos, multiplicando las posibilidades del cambio de lengua a nivel individual. La política fundada en el principio de la *territorialidad* aspira, por el contrario, a reducir en la mayor medida posible el número y la frecuencia de dichos cambios. La aplicación del principio de la *personalidad* supone, pues, que la mayoría de los ciudadanos de un Estado multilingüe entienda y hable los idiomas en presencia. Ambos tipos de orientación —personal, territorial— tienden a la realización práctica de la igualdad entre las distintas lenguas.

Pero si estos son los supuestos de la teoría, la realidad puede llevar a consecuencias muy diferentes.

Si la política personal llega a realizarse en la práctica —esto es, en el mejor de los casos— y la mayoría de la población consigue usar efectivamente dos o "X" lenguas, parte de las razones que abogan por el mantenimiento de las lenguas minoritarias quedan muy debilitadas. Lo más probable es que *una* de las lenguas en cuestión —la de mayor difusión internacional, la mejor adaptada a las condiciones tecnológicas o la que cuenta con unas ventajas iniciales en la estructura de poder— irá desplazando a la otra y la igualdad resultará en la práctica cada vez más ilusoria. Por ello, el principio de la *personalidad* se presta a una aplicación bivalente. Entiendo que este principio *puede* resultar autocontradictorio porque, suponiendo la igualdad de las lenguas, puede hacer superflua la efectiva igualdad.

El criterio personal implica dos circunstancias fundamentales: por un lado, la dispersión de los grupos lingüísticos, y por otro, la equiparación real de dichos grupos. En mi opinión, en ausencia de estas circunstancias la política personal conducirá a la asimilación del grupo disperso (por el grupo geográficamente concentrado), y lo más probable es que la lengua de mayor difusión o mejor pertrechada políticamente cuente con un dominio real que se verá sucesivamente retroalimentado.

La política territorial es viable en el caso contrario, es decir, cuando existe una concentración territorial de los distintos grupos lingüísticos y si —a diferencia también de la política personal— es más o menos explícito el desequilibrio a favor de uno de ellos.

Como ya he expuesto, la política territorial consiste en definir de forma precisa las áreas de monolingüismo social. Su preocupación esencial no está en el papel que cada individuo pueda desarrollar, sino en el grupo mismo en base a una circunscripción territorial. El supuesto fundamental de esta opción que es la equiparación de dos (o más) lenguas, se realiza muy difícilmente si no es mediante una reducción en los cambios lingüísticos. El énfasis de esta política está en el predominio del "bilingüismo pasivo" (cada ciudadano usa su idioma y comprende el del otro) y, por otra parte, en la igualdad "paralela" entre los grupos: nunca la igualdad de las lenguas en el territorio ocupado por cada uno de los grupos.

Debe tenerse presente que el objetivo final del Estado multilingüe no es promover el bilingüismo social, sino asegurar la utilización de dos o más lenguas dentro de la comunidad política. Y en ciertas condiciones, el bilingüismo estatal sólo puede mantenerse sobre la base de comunidades coexistentes en las que el monolingüismo es predominante.

La solución personal favorece, "según la demanda", la extensión de las lenguas en el territorio del Estado. La solución territorial apunta al unilingüismo social (=bilingüismo paralelo) sobre la base de unas áreas bien delimitadas. El aprendizaje preceptivo de otra(s) como vehículo de comunicación interna y/o internacional tiende a contrarrestar el posible peligro de un supuesto aislamiento cultural.

EL MODELO MIXTO

Como hemos dicho, acordar la prioridad de una lengua sobre la base personal o establecer una política sobre el criterio territorial, son opciones fundadas en un enfoque distinto del problema. Las soluciones "mixtas" o "compuestas" implican de hecho una anomalía o un compromiso dentro de la orientación política dominante. ¿Cuál es el sentido de esas opciones intermedias? No discutiré que una combinación de los principios de personalidad y de territorialidad pueda resultar indispensable, si los derechos más elementales del individuo han de ser eficazmente protegidos; un sistema que denegara al individuo su defensa ante los tribunales en la propia lengua sería, evidentemente, un sistema injusto. Pero la aplicación de una solución "compuesta" suele tender, por regla general, no a la protección de esos derechos elementales, sino más bien a la consolidación de las posiciones sociales mantenidas por el grupo lingüístico dominante.

Cabe combinar, efectivamente, los referidos principios para favorecer esa posición predominante de una de las lenguas. Por ejemplo, a través de la aplicación de la fórmula territorial a favor del unilingüismo dentro de un área donde el grupo dominante asimilará —previsiblemente— a las minorías y a la aplicación simultánea del criterio de la personalidad y del "libre juego" dentro del área en que predomina demográficamente la lengua en desventaja. Y si se reconoce la libre elección de la lengua, de acuerdo con el criterio de la personalidad, en una situación que es, en conjunto, social y políticamente desequilibrada (=áreas unilingües en el idioma dominante *versus* áreas "bilingües" de cultura minoritaria), la situación desembocará fácilmente en la asimilación.

En otro trabajo destacué el proceso de sustitución que apareja, en condiciones disimétricas, una formulación personal (13). La experiencia del Canadá, con provincias anglófonas (=territorialidad) y en Quebec bilingüe (=personalidad), es claro ejemplo de este proceso, que ha tratado de invertirse en la reciente *Charte de la langue française* (1977). El reconocimiento formal de la coigualdad lingüística puede abocar, en condiciones disimétricas, a la paulatina minorización de las lenguas en desventaja: tal es el caso del bilingüismo inglés-gaélico en Irlanda, el del francés en Luisiana, la

(13) Rafael Ll. Ninyoles: "Idéologies diglossiques et assimilation", en H. Giordan-A. Ricard, *Diglossie et littérature*. Bordeaux-Talence, 1976. *Idioma y poder social*, cit.

“vernacularización” del castellano en Puerto Rico o en California —donde la cooficialidad del castellano nunca ha sido abolida—, etc. Es desde esta perspectiva que cabe reexaminar la función de una política lingüística mixta y valorar las razones que han movido a algunos Estados como Bélgica o Canadá a abandonar, no sin un notable costo político, el principio personal.

LA POLITICA LINGÜÍSTICA EN EL AMBITO ESPAÑOL

Las consideraciones anteriores nos llevan a plantear la cuestión central de la aplicabilidad de los modelos de política lingüística analizados, al ámbito español y a la definición de los modelos que han alcanzado vigor histórico. No se trata, creo, en el primer caso, de abrir las puertas al mero ejercicio académico, puesto que no sólo se trata de orientaciones latentes en los procesos de normalización impulsados desde el marco actual (14), sino que constituyen el referente crítico para proceder a una valoración de dicho marco. Trataremos, en primer lugar, de la aplicabilidad del modelo personal; posteriormente estudiaremos las bases de adecuación del modelo territorial a la situación española.

1

La aplicación de un modelo personal implicaría que los hablantes de cualquiera de las lenguas peninsulares pudiesen beneficiarse de un sistema de servicios públicos en su lengua, independientemente del lugar en que ese derecho fuese ejercido, en todo el territorio del Estado. La adopción de esa fórmula ha sido raramente mantenida entre nosotros (15), pero no me parece inútil señalar aquí las circunstancias que harían sumamente incierta su aplicabilidad:

1. El Estado español es el segundo conjunto *multilingüe* de Europa, y, tras la Unión Soviética, el Estado de base cultural más heterogénea de entre los países económicamente desarrollados, seguido de Canadá y Yugoslavia. Sabemos que el multilingüismo estricto favorece la aplicación del modelo territorial y, consecuentemente, con él la adopción de una o dos lenguas como idiomas en relación. En principio, esta razón no parecería aún decisiva, arbitrándose la posibilidad de reducir el ejercicio de los derechos lingüísticos personales a los hablantes de las *dos* lenguas que, en razón de su importancia demográfica, tienen el carácter de lenguas “principales” (16), el castellano y el catalán, (circunscribiendo territorialmente esos derechos respecto al gallego, euskera y el bable).

2. El porcentaje de la población de las áreas lingüísticamente diferenciadas en relación con el conjunto español es importante, aunque en minoría (39,8%, aproximadamente, según el censo del 70), pero mucho más fragmentario el de cada una de las comunidades lingüísticas en relación

(14) Véase, por ejemplo, la argumentación de Bartomeu Colom: *L'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears*. Curial. Barcelona, 1978, pp. 264 y ss.

(15) Joan Senent Anaya: trabajo inédito de 1969. Aina Moll: “Més sobre una campanya”, en *Avui*, 6-VII-1976.

(16) Charles Ferguson: *The Language Factor in National Development*. 1962, p. 55.

con el total. Sólo el dominio lingüístico catalán, de mayor peso demográfico, alcanzaría el 25% de la población. Esta circunstancia individualiza el caso español del belga, por ejemplo, donde los valones y flamencos constituyen poblaciones numéricamente similares, o de la proporción de alemanes y franco-suizos o incluso de serbios y croatas.

3. La mayoría cultural y demográfica no cuenta con una tradición anterior de pluralismo lingüístico. El fuerte etnocentrismo de la España central obstaculiza la "bilingüización" del Estado.

4. Si la fórmula personal reclama la dispersión de los grupos lingüísticos, en el caso español las corrientes migratorias, con la excepción de Galicia, operan en dirección a la periferia. La escasa emigración de la periferia a la España central resta soporte sociológico a la generalización de sus derechos lingüísticos personales en la España interior. En efecto, se ha estimado en un total de 214.000 personas el número de residentes en Madrid (17) procedentes de zonas de lengua no castellana (un 5,76% sobre el total de la población). La importancia de este núcleo, que no puede subvalorarse, no ha suscitado hasta hoy problemas que exijan un tratamiento específico por una serie de razones, anotadas por Miquel Strubell: su escasa concentración en barriadas idiomáticamente definidas, la situación diglósica que afecta a las lenguas de origen o el alto contingente que en esta inmigración cuenta la población de habla castellana (18).

5. A diferencia de otros países multilingües, no existen en el Estado español razones de política externa que puedan estimular al Gobierno central a fórmulas de bilingüismo personal (en el Canadá este bilingüismo se ha mantenido como un símbolo de diferenciación frente a la uniformación cultural respecto de los Estados Unidos).

En cualquier caso, si no es verosímil que la extensión de los derechos lingüísticos a todo el territorio del Estado obtenga soporte alguno en la realidad social, no hay duda que, de aplicarse este modelo, no se lograrían otros resultados que la producción de un modelo "mixto" o disimétrico en los términos que hemos considerado.

2

Las alternativas abiertas a una orientación territorial son diversas, y han de reflejar en todo caso un objetivo final que informe la posible elección. Este objetivo implica, como se ha señalado, la integridad cultural de cada una de las comunidades lingüísticas sobre la base de la prioridad pública del propio idioma. Por otra parte, la adopción de esta alternativa exige en todo caso compromisos con el principio de la personalidad a fin de proteger la situación de los sectores de lengua distinta.

La opción territorial presupone que el plurilingüismo estatal responda a la existencia de unidades lingüísticas homogéneas. Bien entendido que la aplicación del modelo territorial no significa la exclusión del uso de la len-

(17) Censo de 1970.

(18) Miquel Estrubell: "¿Bilingüismo en Madrid?", en *Bilingüismo y biculturalismo*. ICE. Universidad de Barcelona, 1978.

gua de relación más amplia. El castellano en el Estado español tendría el estatus de lengua de relación, al igual que el ruso en la Unión Soviética, el inglés o el indio en la India, etc., prescribiéndose su aprendizaje como segunda lengua en las áreas lingüísticas no castellanas. En correspondencia, el sistema escolar de las regiones de habla castellana habría de hacer énfasis en el aprendizaje de otra de las lenguas peninsulares.

El artículo 5 del Estatuto de 1931 ("Estatut de Nuria"), aprobado plebiscitariamente en Cataluña, consagró como principio la fórmula del unilingüismo territorial, posibilitando al propio tiempo el ejercicio más amplio de los derechos lingüísticos personales a los ciudadanos de lengua materna castellana. Igualmente el Estatuto de Estella, tras otorgar el rango de lengua nacional al euskera, mantendrá la enseñanza en este idioma para la zona euskaldun (donde el castellano se convierte en asignatura obligatoria), respetando en la zona de habla castellana la enseñanza en esta lengua (siendo el euskera asignatura obligatoria). Tanto el Estatuto de 1932 en Cataluña como el de 1936 en Euskadi, modificarán finalmente la orientación territorial, estableciendo la personalidad de los derechos lingüísticos.

Dentro de la orientación territorial caben posiciones intermedias, tal como veíamos en el caso de Bruselas: como paso a fórmulas de territorialismo pleno, habría que considerar la composición de la población lingüística mayoritaria, estableciendo excepciones de cooficialidad en las áreas en que la lengua territorial fuese demográficamente minoritaria.

El modelo territorial implica una política educativa tendente en sus objetivos al modelo único de instrucción. La lengua escolar acaba siendo la de la comunidad lingüística en que la escuela está ubicada. Este criterio implica una estrategia flexible de sistema dual que facilite el logro de objetivos.

Por otra parte, una política lingüística territorial debe poner un particular énfasis en el aprendizaje de una segunda lengua como idioma de relación entre las distintas comunidades del Estado, así como en la competencia en las lenguas internacionales.

La difusión del castellano en los países periféricos a través de los mecanismos de bilingüismo diglósico y sustitutivo plantea, en el Estado español como en la mayoría de los Estados que han adoptado una vía pluralista, el problema de la coexistencia de las "minorías oficiales" cuya lengua corresponde a la del grupo hasta entonces culturalmente dominante, en las comunidades diferenciadas.

En el caso español, las comunidades lingüísticamente diferenciadas —países de lengua catalana, Galicia y Euskadi (19)— mantienen un alto grado de concentración lingüística territorial. En otros términos: hay muchos castellanoparlantes en las áreas no castellanas, pero la inmensa mayoría de los ciudadanos que hablan una lengua no castellana radican en un territorio delimitado. O bien: la dispersión lingüística en el Estado español es relativamente escasa.

(19) Sobre la problemática específica del bable, vid. X. L. García Arias: "Informe sobre la lengua asturiana", en *Las lenguas nacionales en la Administración*. Diputación de Valencia, 1981.

Junto a la población inmigrada de no asimilados hay que tener en cuenta la extensión y status social de los sectores castellanizados. Una constante de estos sectores en todas las comunidades lingüísticas periféricas es su alta posición en la estructura social, tanto en el País Vasco como en Galicia y los países de lengua catalana. La población "autóctona" de habla castellana será más o menos numerosa según las áreas —de un máximo en Euskadi y el País Valenciano a un mínimo en las Baleares y Cataluña estricta—, pero, en todo caso, tiene "más poder" —económico, político, cultural— que el resto de la población. Por esta razón la opción territorial habrá de tropezar con una fuerte resistencia por parte de las capas castellanizadas que tradicionalmente han asumido la lengua del Estado como un símbolo de status y de diferenciación respecto a las capas populares.

Un tercer problema que debe abordarse a través de la alternativa territorial surge del hecho de que las delimitaciones históricas de las distintas "regiones" no coinciden con los límites de las comunidades lingüístico-culturales o nacionalidades. Estas comunidades lingüísticas más amplias o nacionalidades desbordan los límites de la región histórica, y una política lingüística y cultural coherente reclamará el reconocimiento de esa unidad suprarregional en la que podrán plantearse eficazmente los costos y beneficios de una planificación lingüística. La virtualidad práctica de una normalización planificada en el País Valenciano exige obviamente la instrumentación de los derechos lingüísticos en Cataluña y Mallorca.

Por otro lado, existe el problema de las minorías de habla castellana existentes en los territorios de lengua diferenciada y que ofrecen una delimitación geográfica más o menos nítida. Como vimos, estas áreas responden al hecho en gran parte de que las unidades políticas medievales, así como las rectificaciones provinciales interiores, no tuvieron en cuenta una realidad lingüística unitaria. Hemos insistido en que una política lingüística democrática habrá de basarse en el concepto de áreas culturalmente homogéneas, con un tratamiento diferencial respecto a las minorías geográficas castellanoparlantes (20).

Sugiero que la aplicación de un criterio de territorialidad en estas minorías, mediante la prioridad oficial del castellano, obviaría cualquier dificultad derivada de una heterogeneidad tradicionalizada por las "regiones históricas" al propio tiempo que el aprendizaje de la lengua prioritaria del conjunto de la comunidad cultural en que están insertas favorecería en estas minorías de habla castellana un sentimiento de identidad diferenciado de las regiones centrales y reforzaría los vínculos de solidaridad histórica con las comunidades lingüísticas más amplias a que pertenecen. El biculturalismo de estas comarcas puede convertirse, en el marco de una alternativa general territorial, en la única forma de preservar un sentido de personalidad específica respecto a las regiones de habla y cultura castellana.

La aplicación de un modelo territorial plantea evidentemente la cuestión de la protección de los derechos lingüísticos de estos tres tipos —radicalmente distintos— de minorías. Esta protección supone la adopción de fuertes excepciones a favor del ejercicio de los derechos lingüísti-

(20) Este tratamiento diferencial se hace patente en los anteproyectos estatutarios de orientación territorial tanto en Euskadi como en el País Valenciano.

cos personales de los ciudadanos de lengua materna castellana y el establecimiento de una compleja regulación de diversos niveles y grados de utilización de su lengua, capaz no sólo de amparar plenamente la situación cultural de esas minorías, sino de facilitar, mediante fórmulas de participación democrática, una base de integración cultural que posibilite finalmente la acepción del estatuto oficialmente prioritario de la lengua territorial de cara a generaciones futuras.

En este como en otros órdenes, una política territorial que aspire a la integración cultural de las distintas comunidades lingüísticas habría de transcurrir necesariamente a través de una serie de compromisos con fórmulas de tipo personal que potencien la afectabilidad de aquella orientación general con un mínimo costo político.

La tradición legal española aboga en alguna medida por la aplicación de la alternativa territorial. Las normas que han tratado históricamente de cuestiones lingüísticas o "regionales" no han abandonado nunca el principio de la aplicación territorial. Y nunca se ha llegado a atribuir un estatuto personal definido sobre la base de una declaración o elección individual. Por ejemplo, el artículo 4 del Estatuto de Cataluña afirmaba explícitamente que los nacidos en Cataluña y los que no han adquirido residencia fuera de la región, así como todos los que adquiriesen residencia en Cataluña, eran considerados catalanes. Cabe, por tanto, fuera de esta tradición, la posibilidad de instaurar una tradición sobre la base de principios más personales que territoriales, análogos a los que ya hemos señalado en el "federalismo corporativo".

Descartada una política lingüística generalizable a todo el territorio del Estado sobre la base de los derechos lingüísticos personales, el plurilingüismo tiene en España dos vías:

1. La alternativa territorial en cada una de las circunstancias lingüísticas, siguiendo el modelo más generalizado en todos los países multilingües.
2. La aplicación de una alternativa mixta que combine la territorialidad de los derechos lingüísticos y considere el ejercicio territorialmente restringido de esos derechos, no como una atribución colectiva, sino como un derecho voluntariamente exigible de carácter individual.

Esta última alternativa, formalmente más tolerante respecto al hecho multilingüe, responde a una concepción actual del Estado que se organiza en sus órganos centrales como una entidad unilingüe. El derecho constitucional moderno español nunca ha considerado la plena coigualdad de las lenguas a todos los niveles, sino que ha tratado de establecer una coigualdad lingüística formal dentro de un marco "regional" restringido.

Consideraremos, finalmente, esta alternativa, con sus supuestos y consecuencias.

3

La solución lingüística "mixta", cuyas características esenciales ya he señalado anteriormente, implica la posibilidad de ejercer el derecho a determinados servicios públicos en la lengua propia *sólo* dentro de unas

áreas definidas como culturalmente heterogéneas. La palabra "cooficialidad" alude a la presencia formalmente conjunta de dos idiomas (tradicionalmente en un marco regional restringido) tanto en la esfera de la administración como escolar, y cuya utilización depende del ejercicio de una elección subjetiva de los hablantes. "Cooficialidad" significa "coigualdad" en el posible uso formal de dos idiomas que pueden, en principio, desarrollar funciones idénticas en la vida pública y cultural. La "cooficialidad" no es más que la sanción legal de una situación de "bilingüismo". Las implicaciones que este bilingüismo tiene en las comunidades diglósicas del Estado español deben tenerse muy en cuenta a la hora de considerar la virtualidad real de esta fórmula.

Esta es la opción instaurada, como vimos en el Estatuto de Cataluña de 1932, dentro de la concepción de un "Estado integral", que excluía la coigualdad en los órganos centrales del Gobierno de las lenguas "de las provincias o regiones". Sus líneas esenciales fueron:

1. Monolingüismo a nivel estatal. El castellano se define como "idioma oficial de la República". Y sus hablantes poseen unos derechos lingüísticos prioritarios en todo el territorio del Estado, e incluso dentro de las eventuales regiones con autonomía lingüística (artículo 4 de la Constitución del 9-12-32).

El Estado español se configura, consiguientemente, como Estado unilingüe, de acuerdo con la tradición borbónica, si bien hay la expresa reserva respecto al reconocimiento legal de otras lenguas, posibilitando:

2. La coigualdad formal a nivel regional, determinable por un eventual estatuto de autonomía. Consecuente con las limitaciones del marco constitucional republicano, definidor de un tipo de Estado "integral" ("no federal", sino "regional"), el Estatuto de Cataluña de 15 de diciembre de 1932 habrá de rectificar la redacción del propio Estatut de Nuria (artículo 2 del Estatuto de 15 de septiembre de 1932). El Estatut interior de Cataluña de 26 de mayo de 1933 habrá de dar una cierta especificidad al Estatuto del catalán como lengua cooficial. El artículo 3 dice: "La lengua propia de Cataluña es el catalán." En materia de enseñanza, su artículo 11 dice: "La enseñanza primaria será obligatoria, gratuita y catalana por su lengua y por su espíritu."

El texto del Estatuto de Cataluña sirve de paradigma para los restantes Estatutos (artículo 1 del Estatuto del País Vasco de octubre de 1936, artículo 2 del Anteproyecto del Estatuto Valenciano de julio de 1931, Estatuto de Galicia de diciembre de 1932, artículo 4).

Se diría que la fórmula consagrada durante la República es "territorial" en el sentido de que confina el uso de las lenguas nacionales en el territorio autónomo y que es al propio tiempo "personal" porque otorga un derecho individual de ejercicio o elección lingüística. Pero también puede asegurarse, desde otra perspectiva, que esta fórmula *no* es "territorial", según los modelos que hemos considerado, ya que excluye la prioridad de la lengua territorial como medio para conseguir la integridad cultural del país (a excepción, evidentemente, de los territorios de lengua castellana); *ni* es "personal", porque no extiende el ejercicio de un derecho lingüístico individual, derivado de la condición de ciudadano de un Estado bi o plurilingüe, a *todos* los ciudadanos que deseen ejercerlo independientemente del lu-

gar. Al mismo tiempo mantiene las características de Estado unitarista al excluir de la administración central y de las relaciones entre los ciudadanos de habla no castellana y los poderes del Estado la posibilidad de utilizar una lengua distinta a la castellana, por otro lado, consagra un derecho lingüístico prioritario respecto a los castellanoparlantes que, como tales, quedan triplemente favorecidos.

1. Por la estricta territorialidad de su derecho en las áreas castellanoparlantes (regiones oficialmente unilingües).
2. Por la personalidad de su derecho en las áreas no castellanoparlantes (regiones "bilingües").
3. Por el monolingüismo estatal.

En materia de instrucción, la aplicación de tal alternativa "mixta" habrá de prever un sistema educativo paralelo que posibilite el ejercicio de los derechos lingüísticos personales en las áreas culturalmente autónomas, prescribiendo en todo caso el aprendizaje del castellano como "segunda lengua" obligatoria y el aprendizaje instrumental de los idiomas "regionales" por los hablantes de lengua castellana en dichas regiones autónomas.

Este es, a mi juicio, el contexto que debe tenerse presente en el planteamiento de la política educativa en la que hoy estamos comprometidos.

LA NORMALIZACION LINGÜÍSTICA EN EL SISTEMA ESCOLAR DE CATALUÑA Y EL ENTORNO SOCIAL

MIQUEL STRUBELL I TRUETA (*)

1. BREVE HISTORIA SOCIOLINGÜÍSTICA DEL CATALAN

La situación de la lengua catalana dentro de las escuelas y sociedad catalanas es enormemente compleja, por una serie de motivos que conviene esclarecer antes de entrar en el tema central de esta exposición. Es preciso, pues, empezar con una historia escueta de la lengua catalana.

El catalán es un miembro de la familia de lenguas románicas (junto con el francés, el castellano, el portugués, el occitano, el italiano y otros) que surgieron en la Europa mediterránea en los siglos siguientes al colapso del imperio romano. Se suele considerar como la cuna de la lengua catalana la zona pirenaica oriental, la cual pertenece hoy a los Estados de Francia y España. Desde el Pirineo, el catalán fue extendiéndose cada vez más hacia el sur, según iban avanzando en esa dirección las tropas cristianas del condado de Barcelona y, posteriormente, del Reino de Aragón. La mayor parte de este avance había concluido en las postrimerías del siglo XIII, quedando como tierras de habla catalana no sólo el Principado de Cataluña, sino lo que hoy son el *País Valencia* (salvo zonas del interior, poblados hoy por castellanoparlantes de origen aragonés), *les Illes Balears* (o Islas Baleares), una franja de 15 a 30 kilómetros de territorio hoy aragonés, a lo largo de su frontera con Cataluña, Andorra, *Catalunya-Nord* (las comarcas de Vallespir, Conflent, *Rosselló* y parte de *la Cerdanya*, en territorio francés) y, en la isla de Cerdeña, la ciudad de *l'Alguer*.

Hoy podemos afirmar que hablan el catalán entre cinco y seis millones de personas, aunque es difícil de precisar una cifra exacta debido a la inexistencia hasta ahora de censos lingüísticos. Las fronteras geográficas del catalán han variado muy poco en los últimos cinco siglos (a diferencia, por ejemplo, del caso vasco), aunque la supremacía del catalán dentro de estos confines viene siendo amenazada en los últimos decenios por el castellano, el francés y el italiano, por tres motivos principales. En primer lugar, la difu-

(*) Master en Psicología de Educación por la Universidad de Londres.

sión por parte de la televisión de esas lenguas, en casi todos los hogares de cada zona, dándole un valor de alto prestigio y fomentando actitudes claramente diglósicas. En segundo lugar, dentro de España, y a raíz de la guerra del 36-39, hubo una imposición del castellano como única lengua oficial en todos los ámbitos controlables, y de manera muy efectiva dentro del mundo educativo. La fuerza de la represión de los actos y expresiones catalanes fue amainando, sin embargo, a partir del año 1960, aproximadamente, aunque bien es verdad que hoy sigue habiendo un claro desequilibrio entre el uso del catalán y el del castellano, a pesar de su igualdad legal dentro de Cataluña. Por último, el Principado de Cataluña ha absorbido varios millones de inmigrantes a lo largo del siglo XX, procedentes de zonas de habla castellana en su mayoría. Una parte de esa inmigración no ha podido ser plenamente asimilada dentro de la vida lingüística y cultural catalana, en parte por su densidad demográfica, en parte por la enorme ola de migraciones ocurrida entre los años 1950 y 1970, aproximadamente, y en parte también por la imposibilidad de llevar a cabo, a partir de 1939, una política lingüística o cultural desde Cataluña, situación que ha terminado en 1979 con la entrada en vigor del Estatuto de Autonomía.

La literatura catalana tuvo un auge muy fuerte a partir de su separación de las influencias del provenzal en el siglo XII. Valencia y Barcelona alternaron como los centros neurálgicos de la producción literaria, y se produjo un *segle d'or* anterior al siglo de oro castellano. La unificación de las coronas de Castilla y Aragón, sin embargo, y a pesar de que el catalán siguió siendo la lengua oficial en el segundo reino, dio lugar a un progresivo retroceso en la producción literaria, dando lugar a varios siglos de actividad de baja calidad y poca productividad.

Sin embargo, el catalán siguió siendo la lengua del comercio, de la educación y de la vida social hasta entrado el siglo XVIII, cuando las tropas de Felipe V abolieron los derechos políticos y culturales de los catalanes y de todos los territorios englobados en el reino de Aragón. En las zonas del antiguo reino donde la lengua del pueblo era el catalán (los llamados Països Catalans, término que empleamos aquí en su sentido cultural), empezó una política cada vez más intensa en contra del uso del catalán, política que tuvo sus frutos más significativos en el País Valenciano.

A mediados del siglo XIX se produce un fenómeno cultural de creciente envergadura: la llamada *Renaixença* literaria, que a través de la poesía y de la producción dramática llega al periodismo, la novela y a un aumento constante de su uso en todos los ámbitos. Hay que tener en cuenta que durante la historia de la lengua catalana, nunca dejó ésta de ser la lengua del pueblo, y su uso familiar siguió siendo generalizado en Cataluña, salvo, quizá, entre la alta burguesía de Barcelona.

La recuperación del uso del catalán dio lugar a la creación de *l'Institut d'Estudis Catalans* en los primeros años del siglo XX, auténtica Academia de las Artes y las Ciencias. *L'Institut* se destaca dentro de la historia de la lengua catalana por el hecho de ser Pompeu Fabra el encargado, dentro de su seno, de elaborar los criterios filológicos para una normativización de la lengua escrita. Su *Gramatica* y su *Diccionari* son los pilares del catalán culto hoy, y sus normas ortográficas fueron aceptadas por los escritores catalanes. Los valencianos los aceptaron en Castellón, en el año 1932.

Durante la Segunda República española (1931-39) el catalán siguió recuperando sus funciones cultas, apareciendo en los contratos legales, en billetes, en entradas, en convocatorias, en anuncios, en la radio, en los periódicos. La producción literaria en esa época llega a cotas muy altas, suponiendo en el año 1933 el 20,4% del total producido en España (Casals i altres, 1956).

Sin embargo, tras la derrota de la Segunda República y del Gobierno autónomo catalán que la apoyaba, se inició un nuevo proceso de prohibición del uso del catalán, empezando por su exclusión total de las escuelas y de la vida oficial, de los periódicos, de la producción literaria, del cine, de la universidad. Durante un tiempo, se emplearon métodos para desprestigiar el catalán y el catalanoparlante.

A partir de los años sesenta empiezan las autoridades a tolerar algo más el uso del catalán, aumentándose gradualmente el número de libros editados en catalán, permitiéndose la reanudación de las actividades, de *l'Institut d'Estudis Catalans*, y produciéndose un movimiento de gran significación, *la nova cançó catalana*, de carácter popular.

Al mismo tiempo surgen dos organismos a los cuales haremos referencia más adelante, por tratarse de instituciones dedicadas a la enseñanza. Una, la institución "Rosa Sensat", trata por medio de cursos de reciclaje y de formación profesional y de las famosas *Escoles d'Estiu* (o escuelas de verano, para maestros) de reintroducir en la enseñanza en Cataluña el espíritu pedagógico del importante movimiento surgido en Cataluña en los primeros años del siglo: un movimiento dedicado a la educación abierta y libre, de respeto al alumno, de fomento del amor al arte, la naturaleza y el aire libre, del uso de métodos didácticos modernos y de la aplicación de los descubrimientos en el campo de la psicología evolutiva y educativa.

Por otra parte, surgió *Omnium Cultural*, una organización cuyos fines eran y son el fomento de la cultura catalana por medio de la enseñanza del catalán, el apoyo a la investigación, la organización de actos culturales, el fomento de la lectura en catalán, etc. El apoyo económico a esta institución viene por medio de cuotas de socios, los cuales han llegado a ser más de veinte mil. A través de su *Delegació d'Ensenyament del Catala* (ahora llamada *Delegació d'Ensenyament Catala*), organiza clases de catalán en colegios de forma semiclandestina, aunque más tarde llegaría a hacerlo de modo abierto, consiguiendo en el año 1977 la enseñanza del catalán a más de 224.000 alumnos.

Tras el cambio de régimen político en España y la redacción de una nueva Constitución, el catalán pasa a ser reconocido como lengua oficial en sus confines geográficos, aunque al lado de la lengua oficial del Estado, el castellano. Esto ha tomado pleno efecto legal en Cataluña, que ya cuenta con un Estatuto de Autonomía que reconoce al catalán su naturaleza de lengua propia de Cataluña, además de oficial. Sin embargo, la normalización lingüística, es decir, la recuperación efectiva del uso del catalán en todos los ámbitos de cultura y de vida oficial y pública, es un proceso largo y difícil, debido a los antecedentes históricos. Esto es igualmente cierto en el campo de la educación.

Vamos a estudiar a continuación algunos de los problemas que han surgido en este contexto, en relación a la normalización lingüística. Sin

embargo, antes de hacerlo convendría establecer con más exactitud lo que entendemos por el término "normalización lingüística", ya que será utilizado a lo largo de este artículo.

2. DEFINICION DE LA NORMALIZACION LINGÜISTICA

La normalización de una lengua es el conjunto de medidas y cambios que tienen lugar a fin de hacer que el uso de la lengua de un territorio geográfico determinado llegue a ser normal en todos los ámbitos y funciones habituales de cualquier lengua desarrollada y culta, tras un período de dominación de una lengua no propia del mismo territorio, generalmente de naturaleza más internacional.

Esto incluye la consecución para la lengua, en este caso, del catalán, del prestigio propio de una lengua culta y de un conjunto de actitudes lingüísticas favorables entre la población afectada. Por último, supone el reconocimiento real de una serie de derechos lingüísticos por encima de los derechos individuales de los habitantes de un territorio determinado.

Estos derechos pueden resumirse en un concepto: *el principio de la territorialidad lingüística*. Esto significa que la lengua propia de un territorio goce, en las leyes y en la práctica, de una supremacía, de una oficialidad por encima de otras lenguas. Este principio, aplicado en la práctica, no impide que los hablantes de otras lenguas no puedan hacer su vida en su propia lengua; sin embargo, defiende con claridad el uso de la lengua propia, dentro de su territorio, y garantiza, dentro de lo que cabe, su supervivencia.

Este derecho rige en varios países plurilingües de Europa occidental, tales como Suiza y Bélgica. En éstos, los migrantes del mismo Estado tienen que amoldarse, en su vida profesional, educativa y pública, a la lengua del territorio donde residen, aunque existan garantías, en el campo de la justicia, por ejemplo, para que todos los ciudadanos puedan defenderse debidamente ante las autoridades.

Hay muchos otros países, sin embargo, donde no se reconocen los derechos territoriales de las lenguas habladas en su seno. El caso de Francia es el más claro, y nos muestra claramente los efectos de esta política: nadie puede negar los retrocesos graves y, al parecer, irreversibles, en el uso y el conocimiento del catalán, del bretón, del vascuence o del occitano. En Gran Bretaña la oficialidad exclusiva del inglés en el País de Gales ha conducido a una situación de deterioro creciente en cuanto al galés, lengua hablada por menos personas cada día, a pesar de los éxitos alcanzados recientemente por la Asociación de la Lengua Galesa y la introducción del galés al sistema educativo y otros ámbitos.

Parece, pues, evidente que sin la aplicación del principio de territorialidad no se puede garantizar la estabilización de las lenguas minoritarias de Europa. Al mismo tiempo, la normalización lingüística supone romper con las barreras de la costumbre, para que las personas realmente ejerzan su derecho al uso de la lengua territorial. Como veremos más adelante, este punto es muy importante en el caso de la lengua catalana, sometida hasta hace poco a fuerzas destructivas y todavía amenazada por condicionantes de diversa índole.

3. ASPECTOS PSICOLOGICOS DE LA NORMALIZACION LINGÜÍSTICA

La normalización lingüística del catalán promueve cambios en las actitudes, el aprendizaje y el uso de esa lengua. Hay que decir, antes de elaborar el tema, que en cuanto al aprendizaje y a las actitudes, el catalán no supone en modo alguno una amenaza para la supervivencia del castellano. Se trata de mejorar las actitudes referentes al catalán y de fomentar su aprendizaje y perfeccionamiento, pero no a costa del abandono del castellano ni del estímulo de actitudes desfavorables en torno a esa lengua.

Ahora bien, en cuanto al uso del catalán y del castellano en Cataluña, hay que partir de la base de que lo *normal* es que, dentro de los límites geográficos propios de la lengua de menos ámbito, la vida diaria, comercial, educativa y legal se haga en esa lengua, y que las relaciones entre esa zona (y sus habitantes) y las otras zonas del Estado (y sus habitantes) se hagan en la lengua común de todo el Estado.

Esto quiere decir que la normalización lingüística del uso del catalán, dentro de Cataluña, puede ser interpretada como un atentado contra la lengua castellana, al aumentar el uso del primero y disminuir el uso del segundo, en comparación a la situación anterior.

Es muy importante, pues, que se evite este tipo de reacción, ya que puede provocar enfrentamientos innecesarios y contraproducentes. Que se tenga que evitar no quiere decir, sin embargo, que sea fácil de conseguirse.

Hay diversos puntos interesantes en torno a esta cuestión. En primer lugar, y como ya hemos comentado, el catalán es de la misma familia de lengua que el castellano (y del gallego, lengua propia de un considerable número de inmigrantes en Cataluña). Es decir, no supone un esfuerzo muy grande para una persona el llegar a entender el catalán, no siendo de habla catalana. Múltiples ejemplos hay en personas de distintas nacionalidades (incluida, claro está, la española) que han conseguido aprender el catalán a nivel oral y escrito en muy pocos meses. El no aprendizaje del catalán a nivel pasivo y después de años de residencia en Cataluña puede ser consecuencia —en muchos casos— de actitudes negativas, difícilmente superables. Pero parece ser que incluso textos catalanes que difieren muy poco de sus versiones castellanas pueden dar lugar a un rechazo psicológico, entendiéndose como dirigidos a otras personas. Lo cierto es que hay muy pocos estudios empíricos hechos sobre este tema realmente fundamental para el futuro de la lengua catalana: el fomento del aprendizaje del catalán, para su uso posterior como lengua de relación social, primero en situaciones bilingües y más tarde en conversaciones en que todos los participantes saben hablar en catalán.

Pero las posibles reacciones negativas en torno al uso del catalán en ámbitos antes reservados para el castellano no se limitan a la población de habla castellana. Entre los mismos catalanoparlantes se producen reacciones por motivos psicológicos, que pueden dificultar seriamente la normalización lingüística.

Estas reacciones tienen su origen en el hecho mismo de cambiar de lengua en situaciones anteriormente "reservadas" (de hecho) para el uso exclusivo del castellano, que se pueden resumir en tres áreas claves. El primero es la enseñanza, donde la reintroducción del catalán como lengua

no de asignatura sino de vehículo de enseñanza, tiende a suscitar recelos entre algunos sectores catalanoparlantes que no desean que se vean perjudicados los niveles de castellano de sus hijos alumnos. En segundo lugar podemos identificar todo el ámbito de vida "oficial", desde el cumplimiento de impresos y formularios oficiales hasta los contactos personales en situaciones formales, como pueden ser conversaciones con guardias y representantes de la Administración, gestiones de ventanilla, etc. Por último, y en este ámbito, a la larga, quizá el más crítico para decidir el futuro del catalán tras una larga época de fuerte inmigración de personas de habla no catalana, podemos citar la lengua de relación entre catalano y castellanoparlantes, que tras la contienda civil pasó a ser el castellano. Con anterioridad los catalanoparlantes solían hablar en catalán incluso con los castellanoparlantes (excluimos, de momento, las capas burguesas urbanas), con lo cual se producían dos consecuencias importantes. Por una parte, el uso del catalán como lengua común le daba prestigio dentro de Cataluña, dando así las circunstancias necesarias para actitudes favorables hacia el aprendizaje de esa lengua por parte de los inmigrantes. Segundo, daba una valiosísima experiencia lingüística a los inmigrantes, con lo cual el aprendizaje de la lengua propia del país resultaba relativamente sencillo, aun teniendo en cuenta las limitadas oportunidades de aprenderla de forma estructurada, en cursos para adultos, etc., durante la mayor parte de esa época.

Otro problema en lo que hace referencia al catalán viene dado por la costumbre de emplear el castellano delante de determinadas personas. Cuando son personas conocidas, la conversación mantenida en catalán entre personas que habitualmente utilizan el castellano entre ellos, resulta "artificial" e incluso "antinatural" o "forzada". Estas reacciones son completamente normales, y de hecho es difícil cambiar cualquier aspecto de la conducta habitual frente a una persona conocida, sin que esto sea interpretado como significativo de algún cambio en la naturaleza misma de la relación.

Este fenómeno produce también una reacción interior en la persona que lo lleva a cabo, y ocurre igualmente cuando cambia de lengua para hablar con personas desconocidas con quienes la costumbre ha hecho que sea habitual hablar en castellano: funcionarios oficiales, policías, incluso en muchos ámbitos urbanos, cualquier persona desconocida.

La explicación de estos sentimientos de tensión o incluso de rechazo o de agresividad se debe al psicólogo galés Howard Giles (por ejemplo, Giles & Smith, 1979). Giles ha demostrado que los interlocutores en una conversación modulan su conducta para que se parezca más o menos a la del otro. Se parece más la conducta de cada uno cuando las circunstancias del encuentro son amistosas y es deseo de cada interlocutor mantener la relación o mejorarla. En cambio, cuando hay un enfrentamiento, la conducta de cada uno diverge, y los interlocutores varían su conducta para "marcar distancias", incluso físicamente.

Una importante faceta de la conducta social descrita por Giles y Smith es precisamente la lingüística, y han conseguido demostrar la llamada "convergencia" lingüística dentro de encuentros amistosos, y "divergencia" lingüística en encuentros enfrentados. La convergencia, cuando se trata de monolingües, se sitúa en la duración de cada frase, el tono y vo-

lumen de voz y el acento de la misma. La divergencia produce variaciones considerables de acento, entre otros cambios, y cuando se trata de personas plurilingües, puede llegar hasta el cambio de lengua, con el abandono de la lengua común y la adopción de la lengua propia de cada interlocutor.

Así, pues, una persona que sistemáticamente utiliza el catalán con sus interlocutores se puede encontrar con que alguno de ellos interpreta su actitud como divergente, es decir, como un intento de marcar distancias y de provocar (o de señalar) un enfrentamiento. El mismo sentirá esta impresión interiormente, como una tensión, por lo menos al inicio de ese cambio de conducta. Por lo tanto, es sumamente importante que el intento personal de cambiar las normas de uso lingüístico, usando siempre el catalán, vaya acompañado de todos los indicadores de una actitud social convergente, para así neutralizar la impresión de agresividad que puede causar.

Todo esto, como veremos más adelante, tiene una importancia muy grande cuando se aplica al campo de la conducta lingüística de los maestros, dentro de sus clases, lugar donde, por otra parte, pocos sociolingüistas han considerado necesario entrar, prefiriendo, en cambio, limitar sus estudios a marcos más teóricos.

La divergencia lingüística puede ser la explicación del éxito relativamente limitado de las campañas iniciadas por el importantísimo *Congrés de Cultura Catalana* (1976-77), campañas dirigidas hacia el fomento del cambio lingüístico "en la calle". Las costumbres lingüísticas, como todas las costumbres sociales y humanas, son difíciles de cambiar, y los intentos de cambiarlas suelen fracasar si no se consideran a largo plazo.

4. LA NORMALIZACION LINGÜÍSTICA EN LA ESCUELA

Cataluña, pues, así como el resto de los *Paisos Catalans*, ha vivido una larga etapa histórica con una lengua propia sometida de hecho y de derecho a una serie de impedimentos que impulsaban, al contrario, la extensión del castellano. La tarea del sistema educativo en Cataluña se plantea, pues, difícil, ya que a la carga normal de introducir a los alumnos a un mundo cada vez más complejo desde el punto de vista tecnológico y científico se añade la resolución de un problema lingüístico de primer orden.

El problema, además, es doble. Por una parte, y como ya hemos dicho, Cataluña ha recibido cientos de miles de inmigrantes de habla castellana (y también gallega, en menor grado), y esa inmigración se ha visto acentuada en el período 1950-70 con el desarrollo económico de Cataluña (al lado de Madrid y el País Vasco) y el creciente subdesarrollo de otras zonas de la Península, y de modo particular Andalucía y Extremadura. Si bien la población inmigrada no pasa del 40% del total (cifra, por otra parte, sin precedentes en ninguna parte de Europa Occidental), su peso dentro de la población adulta ha sido mayor, siendo cerca del 50%. Así, la mitad o más de la población en edad escolar, o bien son inmigrantes, o bien son hijos de inmigrantes, nacidos y censados en Cataluña.

Así se explica que aproximadamente la mitad de la población escolar sea de habla "materna" (en el sentido de hablarlo en la familia) castellana y la otra mitad catalana. Estas dos poblaciones están hasta cierto punto

mezcladas, aunque la verdad es que la gran mayoría de los alumnos castellanoparlantes están concentrados en los colegios estatales de las ciudades industriales más importantes (l'Hospitalet, Badalona, Sabadell, Terrassa, Cornellá, Santa Coloma de Gramenet, Sant Feliu de Llobregat... y, claro está, la misma ciudad de Barcelona). Salvo en el caso de Barcelona, donde la población se ha estabilizado en los últimos años, la proporción de castellanoparlantes en estas ciudades es muy alta, lo que dificulta el aprendizaje del catalán por parte de ese sector de la población, de origen o naturaleza inmigrada. El hecho de que una alta proporción de la población de habla catalana reciba su educación en colegios privados (salvo en los municipios más pequeños), debido a la circunstancia de ocupar un nivel socioeconómico más elevado que la mayoría de la población inmigrada, aumenta también el grado de segregación de hecho, entre los alumnos de una y otra lengua.

Si la finalidad de la enseñanza es de favorecer la inserción del alumno en la sociedad, y una parte de ese mismo alumnado no llega a ser bilingüe, a pesar de la cooficialidad del catalán y del castellano en Cataluña, según la legislación vigente, podemos decir que no cumple uno de sus propósitos. Este tema lo volveremos a tocar más adelante, ya que tiene aspectos más generales en el marco de los objetivos de la escuela.

Existe, pues, en Cataluña una población de habla catalana cuyos miembros hablan más o menos bien el castellano, y una población castellano-parlante, una proporción relativamente pequeña de la cual sabe expresarse en catalán.

En los primeros años sesenta empezó un cierto deshielo en el control de las actividades culturales catalanas por parte de las autoridades. Esto dio lugar a la creación de dos entidades asociadas con la enseñanza, como hemos dicho antes: la asociación "Rosa Sensat" y "Omnium Cultural". Para tratar de solventar en la medida de lo posible las deficiencias de la educación en Cataluña, las dos organizaciones empezaron a trabajar desde distintas ópticas, que en un primer momento no se enfrentaron, pero que llegaron a producir una cierta tensión entre las dos entidades, hoy por fortuna prácticamente superada. "Rosa Sensat" editó, en el año 1972, un importante opúsculo donde expuso su filosofía en torno a la cuestión de la lengua y su lugar dentro del sistema educativo. Se defendía, con razonamiento de eficacia pedagógica y de necesidad psicológica, el empleo del catalán como lengua de enseñanza a los alumnos de habla catalana: el concepto de la "lengua materna" llevado a la escuela.

Omnium Cultural, en cambio, partieron de una base quizá más claramente identificada con el pueblo catalán, en defensa de la identidad de la misma. En los primeros años se dedicaban únicamente a organizar clases de catalán voluntarias en los colegios y a sesorar unos pocos experimentos escolares iniciados de forma prácticamente clandestina, donde la lengua de enseñanza era el catalán. Mientras "Rosa Sensat" hacía un trabajo de enorme envergadura e influencia, montando cursos de reciclaje para maestros catalanes, defendía la teoría del uso de la lengua materna como vehículo de enseñanza en los colegios, llegando a tener una enorme repercusión que hoy afecta a muchísimos colegios en Cataluña. En cambio, Omnium Cultural defendía —y de hecho sigue defendiendo— una escuela en catalán para todos. Así, pues, "Rosa Sensat" y Omnium Cultural tienen

conceptos distintos de lo que debe ser una "escuela catalana", ya que los primeros consideran que los primeros cursos han de ser en la lengua materna de los alumnos y la segunda lengua introducida más adelante para que, a partir de cierta edad (quizá doce o catorce años), todos los alumnos puedan recibir sus clases en catalán, la lengua propia de Cataluña y de sus instituciones. Los segundos, en cambio, postulan que la lengua catalana puede ser la lengua del colegio desde el primer día, sea cual sea la lengua materna de cada alumno.

¿Qué podemos decir sobre este asunto? Tengamos en cuenta que no es cuestión académica: un error en estos momentos podría acelerar la muerte del catalán como lengua culta y literaria y del pueblo. Es por esto que debemos considerar con más atención las bases de cada postura.

En primer lugar, se aduce como argumento a favor del uso de la lengua materna la evitación de supuestos "traumas" psicológicos. El autor de este trabajo ha vivido durante varios años la experiencia de dirigir un colegio bilingüe, en el cual los dos idiomas no eran miembros de una misma familia. Su impresión es que la lengua del colegio, *por sí sola*, no es motivo para causar traumas psicológicos a alumnos normales. En opinión del autor, durante muchos decenios, los niños catalanoparlantes han pasado por colegios totalmente de lengua castellana, sin que este hecho les haya afectado psicológicamente. ¿De dónde ha surgido, pues, la idea de los "traumas psicológicos"?

En el año 1939, al acabar la guerra de España, se inició una profunda remodelación del sistema educativo de Cataluña. Los sistemas activos, libres, basados en experiencias prácticas y tangibles, fueron sustituidos por sistemas tradicionales, pasivos, poco atractivos para el alumnado. Muchos de los maestros catalanes se exiliaron. Otros muchos, según testimonio de los libros de historia, perdieron sus empleos. Los nuevos maestros fueron muchas veces personas con poca preparación didáctica y con una mentalidad muy distinta a la de los maestros catalanes anteriores. Este cambio fue acompañado, ni que decir tiene, por un cambio de la lengua usada en el colegio, prohibiéndose el uso del catalán con métodos similares a los empleados contra el uso del galés o del bretón en sus respectivos territorios. Parece lógico suponer, pues, que el verdadero "trauma" de ese momento histórico no fue la introducción de la lengua castellana como vehículo de enseñanza, sino la represión de la lengua catalana y todos los cambios acaecidos en el sistema educativo de Cataluña. Parece lógico suponer, además, que un sistema en el cual el catalán fuese el vehículo de enseñanza (como lo es hoy en muchos colegios, incluso en colegios donde la gran mayoría de los alumnos son castellanoparlantes) no provocaría traumas entre el alumnado, siempre que en ningún momento fuese prohibido o castigado el uso del castellano por parte de los alumnos de habla castellana.

Existe otro argumento en favor del uso de la lengua "materna", y es que el uso de cualquiera otra lengua causa retrasos escolares. Esta afirmación incluso viene avalada por estudios empíricos en países tales como Canadá, Estados Unidos, Filipinas, Irlanda, etc.

No creemos que sea válido el uso de estos resultados en un contexto como el nuestro, en que los idiomas son románicos, es decir, se parecen

mucho más entre sí que ninguno de los pares de idiomas en los estudios citados. La realidad diaria nos demuestra que las personas que son de habla castellana son capaces de aprender el catalán en un tiempo tan breve como el tiempo que tardan los catalanes en aprender el castellano: un tiempo que se puede medir, en todo caso, en meses, no en años.

Si dichas lenguas se parecen mucho, no es lógico que los alumnos sufran retrasos en sus estudios a causa del uso de un segundo idioma como vehículo de enseñanza, siempre que la adquisición del catalán (en este caso) se haga de la manera más adecuada. Podemos decir, entonces, ¿cuál es la manera más conveniente y eficaz de introducir al alumno a la lengua catalana si esa no es su lengua materna?

La psicología moderna ha superado una época en la cual, sin que hubiera estudios empíricos serios para defender la afirmación, se consideraba que los niños expuestos a dos lenguas desde muy jóvenes experimentaban trastornos psicolingüísticos como consecuencia y que por este motivo no debía introducirse el estudio de una segunda lengua hasta que la primera hubiese sido plenamente adquirida (quizá a los ocho, diez o doce años). Hoy en día se sabe que los trastornos sufridos en muchos niños "bilingües" son fruto de una enseñanza familiar de dos lenguas entremezcladas, lo cual, lógicamente, conducía a confusiones y bloqueos. La enseñanza de dos lenguas bien por dos personas diferentes o bien en dos ámbitos diferentes, produce resultados excelentes en casi todos los casos. Incluso niños con retrasos intelectuales (como los mongólicos) son capaces en muchos casos de alcanzar un alto nivel de bilingüismo.

A la vista de lo expuesto, no parece haber motivos serios para no abonar el uso del catalán como lengua de instrucción desde el primer momento; ni motivos psicológicos ni didácticos.

Existen, en cambio, como observaremos a continuación, fuertes razones para adoptar dicha política a nivel catalán o de *Paisos Catalans*, teniendo en cuenta la situación actual de la población de origen catalán, en relación a la necesaria asimilación cultural y lingüística de la población de origen inmigratorio.

En primer lugar, y en relación a esa población de origen cultural no catalán, la situación legal a partir del año 1978, en el que se publicó un decreto haciendo obligatoria la enseñanza del catalán a todos los alumnos del sistema educativo primario y secundario (salvo los extranjeros y aquellos españoles que puedan justificar su residencia temporal en Cataluña) es que el alumnado estudie tres horas semanales de lengua catalana. En la mayoría de los casos nos da la sensación que esas tres horas (si es que se llegan a dar, ya que incluso durante el curso 1980-81 casi un 40% de los centros estatales no han conseguido llevar a cabo lo dispuesto en el decreto) son casi la única exposición al catalán que tienen los alumnos de los colegios estatales dentro de la conurbación barcelonesa. La intensa inmigración de origen no catalán hacia las ciudades que antes hemos enumerado ha hecho que la población autóctona de cada una haya sido completamente incapaz de llevar a cabo una tarea de integración lingüística, a diferencia de lo que ocurre en las ciudades más pequeñas.

No hay estudios todavía sobre los efectos prácticos de la enseñanza durante tres horas semanales de una lengua sometida durante décadas a

una marginación cultural impuesta, enseñanza impartida a alumnos que desconocen esa lengua. No es lo mismo enseñar una lengua cuya presencia en los medios de comunicación de masas (y en particular en la televisión), el cine, los *comics*, la canción, etc., es tan dominante, que enseñar otra que, de hecho, ha sido transmitida de padres a hijos por vía oral, al serle negadas las vías más habituales para una lengua culta. Así, pues, no es practicable plantear la enseñanza de las dos lenguas como dos tareas parecidas, y mucho menos cuando se trata de alumnos de escuelas apartadas del mundo cultural catalán. Como consecuencia, no es posible evitar la conclusión importante de que para alcanzar una verdadera igualdad de condiciones para el catalán y el castellano, para conseguir que el uso de una lengua u otra como la habitual sea una elección real para todos los alumnos que estudian en los colegios de Cataluña, hoy día hay que dar un apoyo especial a la enseñanza del catalán. Esto no quiere decir que si en el futuro se llegara a una situación inversa (es decir, la posibilidad de grandes masas de alumnos catalanes con un nivel insuficiente de castellano) no habría que plantear la necesidad de una política para reforzar los conocimientos del castellano.

Otro motivo para utilizar el catalán como medio de enseñanza en los colegios es que, de hecho, prácticamente no existen aulas donde no haya ni un solo alumno catalanoparlante. Tampoco debe de haber muchas donde no haya la situación inversa, aparte de algunas escuelas rurales. Por lo tanto, los profesores tienen que resolver el problema que les enfrenta continuamente. Hay tres soluciones a este problema de alumnos de distintos idiomas maternos.

La primera es que el profesor adopte con cada alumno la lengua materna correspondiente. En las escuelas, y a nivel de primaria, es cada día más frecuente el uso de trabajos individuales y menos frecuente la exposición de "la lección" por parte del profesor en forma de conferencia. Ahora bien, esto implica también el uso de libros de texto en los idiomas respectivos para cada alumno (salvo para los alumnos de familia gallega, en Cataluña, para los cuales hay muy pocos libros de texto). Así, el profesor salta de una lengua a otra de forma continua y sigue sin resolver el problema del idioma que empleará cuando se dirige a toda la clase en conjunto.

La segunda solución es que el profesor elija el castellano para hablar con todos los alumnos en toda ocasión (salvo, claro está, durante las clases de lengua catalana). Hay dos argumentos para defender esta postura. En primer lugar, es la lengua que "todos los alumnos entienden", para un gran número de profesores, cuando en realidad la enseñanza del catalán, como hemos tratado de explicar, es una tarea muy fácil, dada la naturaleza románica de ambas lenguas. El segundo argumento, lamentablemente, es fruto de la situación actual del profesorado. Muchos utilizan únicamente el castellano porque ni son catalanes ni saben hablar el catalán; es decir, no tienen más remedio que hacerlo así.

Antes de profundizar en este tema comentaremos que la tercera alternativa, en cuanto a la elección del idioma a utilizar en la clase, es el uso del catalán por parte del profesor, y al principio el uso del idioma materno por parte de cada alumno.

La cifra de profesores en Cataluña que no son naturales del país es alta. Según se mire por provincias, por tipo de escuela, por ámbito rural o urbano, la cifra exacta varía, como es lógico, pero en conjunto parece ser alrededor del 40% del número total (Vives, 1976; Pol i altres, 1979). Entre el profesorado no nacido en Cataluña o los otros países catalanes, sólo una minoría (quizá entre la cuarta y la tercera parte) saben hablar catalán, lo que tampoco quiere decir que sean capaces de llevar una clase en esa lengua. Al mismo tiempo nos encontramos con que los mismos profesores de habla catalana, en su inmensa mayoría, han pasado por una educación totalmente castellanizada y castellanizadora: su propia escolarización, en el caso de todos los maestros escolarizados a partir de 1939; su formación profesional como maestros y profesores, en normales y universidades totalmente orientadas a la impartición de una visión del mundo, de la historia, de la lengua, muy lejos de una visión catalana, y la experiencia de escuelas también en su gran mayoría de lengua castellana. Todo esto, como es lógico, hace que para un profesor de habla catalana la elección del catalán como lengua de enseñanza sea difícil, a pesar de los cursillos de reciclaje y las "Escoles d'Estiu" que hemos comentado.

Así, pues, llegamos a otro problema de índole más bien sociológica. El maestro no sólo imparte unos contenidos específicamente delimitados, sino una visión del mundo personal, por una parte, y una manera de relacionarse con el mismo mundo, por otra. En otras palabras, es un ejemplo de lo que es o puede ser la vida adulta para los alumnos de su clase. Durante la primera etapa de la Educación General Básica (EGB, de seis a diez años) los alumnos suelen tener una única profesora a lo largo de cada curso, y en estas circunstancias su influencia directa e indirecta, voluntaria e involuntaria, puede ser enorme. ¿De qué modo influye su conducta lingüística en las actitudes y perspectivas del alumnado?

El respeto de la lengua materna, cuando se entiende como el uso de la lengua de cada alumno por parte del profesor, no hace más que promocionar el uso del castellano por parte de los alumnos de habla castellana y de dificultar el aprendizaje del catalán. Tengamos en cuenta, además, que los profesores que desconocen la lengua catalana no pueden demostrar ese "respeto" hacia la lengua propia de Cataluña. Con esto no queremos ni insinuar ni dar a entender que no deba respetarse la lengua castellana. Muy al contrario. Ahora bien, se puede respetar una lengua, aceptar que se hable, sin tener que abandonar la lengua propia del territorio y del pueblo de ese territorio.

Los alumnos, pues, ven un adulto —y hasta cierto punto, un "ejemplo" de lo que se considera un modelo adulto— que ante la lengua castellana abandona la suya. Ven otro adulto (el profesor castellanoparlante) insensible en su conducta ante la lengua propia de Cataluña. Esta situación no es ni de lejos una muestra de "respeto" lingüístico, ni tampoco de "equilibrio" lingüístico. Es más: tiende a perpetuar el monolingüismo del alumnado castellanoparlante, sin favorecer el uso del catalán. Como veremos más adelante, esto tiene todavía más consecuencias.

Uno de los resultados más claros de los estudios de la metodología de enseñanza de segundas lenguas a nivel escolar es que juega un papel mucho más importante la motivación del alumnado que el contenido propio del programa (aunque también es verdad que un programa mal redactado

puede afectar la motivación). Los ejemplos son muy claros: en Bélgica, para dar sólo uno, el aprendizaje del francés por parte de la población escolar de habla flamenca es mucho menos eficaz que el del inglés o el alemán, a pesar (o mejor dicho, por el mismo hecho) de ser el francés el "otro" idioma oficial de Bélgica.

Así, pues, es imprescindible que se consiga y se mantenga un alto grado de motivación en torno al aprendizaje del catalán por parte del alumnado de habla castellana. ¿Cómo conseguirlo en los colegios estatales de las zonas de más densidad de población de origen inmigratorio? La respuesta no se puede dar tajantemente, pero lo cierto es que el uso del catalán como la lengua habitual de relación del maestro con sus alumnos y (añadamos) con sus compañeros, no puede sino enseñar al alumnado la naturaleza de lengua viva y útil del catalán. Además, y eso también es importante en una sociedad donde la carencia de una televisión propia ha conducido al lanzamiento de una campaña popular de recogida de firmas para solicitarla; donde todos los otros elementos educativos, recreativos y culturales son en una enorme mayoría productos en castellano y repartidos a nivel de todo el Estado con independencia de la lengua de cada zona; donde, en fin, la mayoría de la población autóctona tiene conocimientos suficientes del castellano para hacer innecesario el uso del catalán en un sentido estricto; todo esto hace que la presencia del catalán como la lengua del profesorado, o de todos los profesores que lo sepan, pueda tener un efecto muy estimulante sobre las actitudes del alumnado hacia la lengua catalana.

En este contexto hay que mencionar los estudios del investigador Derrick Sharp y su equipo en Gales (1973) en torno a las actitudes lingüísticas de la población escolar. Su metodología es un magnífico ejemplo de cómo se puede llevar a cabo un proyecto empírico a gran escala, lo que le da a los resultados un valor especial. Entre muchas otras conclusiones, Sharp demostró que a medida que avanza la edad, las actitudes hacia el inglés mejoran y las actitudes hacia el galés empeoran, hasta el punto de que incluso los alumnos de habla galesa en las zonas de más fuerza demográfica de esa lengua, a la edad de doce o catorce años, tenían actitudes más favorables hacia el inglés que hacia el galés. También pudo demostrar en la mayoría de los grupos que las actitudes lingüísticas juegan un papel importante, incluso decisivo, en la determinación del rendimiento final.

Es evidente que no se pueden trasladar estos resultados del País de Gales a los *Paisos Catalans* sin más; pero hay que empezar a creer que cuanto antes se consiga un alto grado de conocimiento del catalán (el idioma menos "internacional" de los dos), más se aprovechará el esfuerzo del maestro, ya que la adolescencia puede traer actitudes que frenen el progreso en ese idioma. Son necesarios estudios en este campo, y con urgencia, ya que tienen una trascendencia evidente en todo lo que tenga que ver con la enseñanza del catalán en las escuelas.

A esto habríamos de añadir que estudios hechos en muchas partes del mundo demuestran sin lugar a dudas que la enseñanza de un segundo idioma es mucho más practicable si empieza en serio en edad preescolar que si empieza más adelante y de forma más pausada.

La creación de clases paralelas en muchas escuelas, con un grupo estudiando en catalán y el otro en castellano, aunque no es, en nuestra opinión, la "solución" para la enseñanza lingüística a la larga, sí permite, en cambio, que los investigadores y pedagogos puedan comparar distintas maneras de impartir el catalán. Reproducimos un extracto de un estudio redactado por maestros de la comarca catalana de Osona, en esta conexión. Se refiere a la escuela de *la Butjosa*, escuela estatal donde todos los alumnos son de habla castellana:

"A les classes on únicament es fa l'hora de català hi ha bastant desinterès i el progrés en el coneixement de la llengua és mínim. En canvi, a les classes on el català s'escriu a qualsevol hora, es parla a qualsevol hora, s'hi canta o s'hi juga, es nota un progrés molt notable en el coneixement de la llengua i hi ha un esperit de superació dels alumnes per aprendre'l." (Mestres estatals, 1980).

La experiencia en esta escuela es típica de la de muchos colegios donde hay un elevado porcentaje de castellanoparlantes: la clase de catalán se reduce a una "María", una asignatura de poca importancia; en cambio, las clases en catalán producen una actitud muy favorable.

Otra experiencia de la escuela estatal de un pueblo de la periferia industrial de Barcelona demuestra lo mismo, y que los alumnos que empiezan sus estudios en catalán desde el primer día no sufren retrasos académicos ni traumas psicológicos. Se trata de la escuela "Pau Casals", de Sant Joan Despí, donde los alumnos son castellanoparlantes en un 95%.

Si hemos hablado de la motivación, también sería conveniente distinguir entre dos niveles. Por una parte, encontramos la motivación para aprender un idioma, incluso para poder entender conversaciones en catalán. Pero otro nivel es muy importante, y existe siempre el peligro de olvidarlo a la hora de impartir enseñanzas de un idioma: de hecho hay muchas personas que "saben" hablar en catalán, pero que no se atreven a hacerlo por miedo a hacer el ridículo (por ejemplo, Esteva i Fabregat, 1977). Esta explicación es muy frecuente, y nos ha de hacer reflexionar. Si el maestro no enseña a los alumnos a *usar* el idioma que han aprendido, si no les hace salir a la calle a practicarlo, en encuestas, entrevistas, en excursiones culturales y otras experiencias, lo más probable es que una buena parte del alumnado se quede a mitad de camino: "sabiendo" el catalán, pero no utilizándolo. El precedente lo tenemos en el caso de la república de Irlanda, donde, a pesar de haberse enseñado durante sesenta años en los colegios como materia obligatoria, el irlandés ha pasado de ser la lengua habitual de 150.000 personas en 1910 a la de sólo 30.000 hoy día, según el escritor Desmond Fennell. Al mismo tiempo el número de personas que declaran *poder* hablar el irlandés ha aumentado considerablemente, pero el esfuerzo se puede decir que ha fracasado ante el continuo avance del inglés de hecho.

El encuentro entre niños de distintas lenguas el primer día de su escolarización produce la necesidad de la adopción de una lengua común para efectos de comunicación. De hecho, hasta que las consecuencias de la guerra civil se dejaron notar, puede decirse como norma general que los niños inmigrantes aprendían muy rápidamente el idioma de los niños

autóctonos (como ocurre con los inmigrantes en todas las partes del mundo). La represión del catalán y la masiva entrada de inmigrantes (muchos de ellos analfabetos incluso en su propia lengua), inmigración completamente descontrolada desde un punto de vista urbanístico, ha hecho que hoy día la lengua común suela ser el castellano, y este hecho se entiende todavía con más facilidad si se tiene en cuenta que todos los niños, antes de llegar a la escuela, suelen tener una amplia experiencia auditiva del castellano a través de la televisión omnipresente.

Esta situación actual tiene que ser invertida con urgencia (pero tampoco con medidas represivas) si queremos verdaderamente que subsista el catalán en la próxima generación como lengua culta y normalizada. La "voluntad" de salvar una lengua no suele abundar en la historia como fenómeno popular: el caso del hebreo es casi único, y no puede aducirse como precedente por las diferencias entre las dos experiencias. Sin embargo, podemos afirmar que la "voluntad" no suele implantarse por decreto ni por ley: si el pueblo no lo acepta, de poco servirán las medidas legales. Esta realidad es precisamente la que hace que hoy, tras largos decenios de represión, el catalán todavía viva.

Así, pues, podemos concluir diciendo que el uso del catalán como vehículo de enseñanza a todos los niveles y sea cual sea la lengua materna de los alumnos, no es sólo posible desde un punto de vista pedagógico, sino deseable desde un punto de vista sociopsicológico. Al mismo tiempo, las disponibilidades materiales y humanas distan mucho de ser las necesarias para llevar a cabo esta reforma; y también conviene decir que una solución de este tipo no puede tomarse en contra de la voluntad de las familias afectadas, las cuales han sido habituadas a la defensa de las tesis que defienden el uso de la lengua materna de cada alumno, tesis que hemos tratado de rebatir, en el caso concreto del catalán.

La situación actual, en efecto, es crítica. Es posible que la única solución a corto plazo sea la de introducir programas ambiciosos de televisión y radio educativas, integrados en los planes de estudio de los alumnos, para así poder suplir la falta de profesorado titulado. En los próximos años saldrán nuevas promociones de maestros con una formación profesional mucho más adecuada que la de gran parte de los profesores actuales.

5. EL PAPEL DEL ENTORNO SOCIAL EN LA NORMALIZACION

La normalización lingüística de la sociedad catalana, es decir, su recatalanización mediante la puesta en marcha de campañas de sensibilización lingüística, combinadas con ayudas económicas (en algunos casos) para sufragar al menos una parte de los gastos causados por los cambios necesarios, requiere un enorme esfuerzo colectivo. De hecho, y en la actualidad, existen un gran número de grupos, asociaciones y entidades que trabajan en esa dirección. Destacan quizá los *Consells Populars de Cultura Catalana*, cuya tarea desinteresada consiste en impulsar la culturalización de la población en distintas áreas, para subsanar así las deficiencias causadas por la enseñanza recibida por la mayoría de la población.

La normalización lingüística debe tener dos principios y objetivos fundamentales: en primer lugar, fomentar actitudes favorables hacia el aprendizaje, el perfeccionamiento y el uso de la lengua catalana en todos los

ámbitos. En segundo lugar, posibilitar que las personas que deseen aprender, mejorar y/o usarlo lo puedan llevar a cabo. En otras palabras, la normalización lingüística, además de su vertiente de volver al sitio que le corresponde la lengua de un territorio determinado, implica también un factor didáctico que habrá que aprovechar al máximo.

Con esto no queremos tampoco decir que todo el mundo tenga que dedicarse a estudiar catalán en academias o en clases. Al lado de los que quieran hacerlo, nos encontramos con que el mismo medio ambiente (y en particular el urbano) es sumamente rico en potencialidades didácticas, las cuales conviene emplear al máximo. Si las señalizaciones son en forma de pictogramas, acompañarlos de un texto en catalán los convierte en elementos didácticos. Si el sentido de los textos escritos puede indicarse por otros medios no verbales, también se pueden aprovechar. Esto también es válido para contactos orales, en muchas ocasiones. En otros muchos casos (y volvemos al hecho fortuito pero afortunado de que la lengua de la mayor parte de la población inmigrada y la lengua propia del pueblo catalán pertenecen a la misma familia románica), los textos orales o escritos catalanes son fácilmente inteligibles, aunque los oyentes no sean de habla catalana.

Un problema que surge con el empleo del catalán en público es, otra vez, de índole psicológica. Estando acostumbrado durante cerca de treinta años a la ausencia total del empleo público del catalán (con la única excepción, durante muchos años, de los ritos católicos), el pueblo entero reacciona ante un discurso en castellano. Ahora bien, cuando se hace en catalán, existe una tendencia (por desfortuna tampoco estudiada empíricamente, aunque los experimentos serían sencillos de diseñar y de administrar) a que sea interpretado como dirigido nada más a la población catalanoparlante. Esto se vio con claridad durante la primera campaña electoral, en 1977. Es muy importante que se llegue rápidamente a superar esta especie de bloqueo psicológico.

Por todo lo que hemos dicho hasta ahora, casi no tenemos que recordar el papel esencial que los medios de comunicación social tendrán que jugar en la normalización lingüística, no sólo con profundas reformas en su estructuración, presentación y enfoque, sino también en su tarea didáctica. Tenemos siempre la impresión de que la "clase" de lengua está destinada a fracasar cuando se trata de alumnos obligados a asistir a ella; y en cambio que un buen programa de televisión o de radio, con un enfoque didáctico, puede conseguir un resultado más satisfactorio y manteniendo un alto grado de motivación a través del interés latente del programa y del uso mismo del idioma.

La lengua de la televisión ha sido durante veinte años el castellano de forma casi exclusiva: los programas en catalán han sido emitidos en horas inconvenientes, en canales que no llegan a cubrir el territorio geográfico y con una abundancia de repeticiones de programas. A pesar de todo ello, podemos decir que la calidad de lo que se produce (se pueda ver o no) ha sido y sigue siendo alta, y esto es de gran importancia para el futuro. Durante el cuarto trimestre del año 1980 se emitían casi veintiuna horas semanales de programación en catalán, prácticamente lo mismo que en el período del año 1978. Hay esperanzas de un aumento progresivo de la

programación en horas de más audiencia y con un abanico más amplio de temario.

Como hemos dicho, la normalización lingüística tiene que fomentar actitudes lingüísticas favorables. Esto implica acelerar la superación de la situación actual de diglosia, la cual no sólo significa cambiar las frecuencias y ámbitos de uso lingüístico, sino también las actitudes lingüísticas, que son en el fondo las que normalmente deciden el destino de una lengua minoritaria. Esto quiere decir que hay que aumentar el prestigio de la lengua catalana dentro de Cataluña (y fuera si puede ser), y este punto es muy importante, ya que el catalán sigue siendo visto como lengua de segundo rango por una considerable parte de la población. Su uso en estaciones y aeropuertos, en billetes y contratos, en talonarios y películas, en la televisión y todos los círculos culturales, hará que sea visto cada vez más como una lengua culta más, lengua, por otra parte, cuya existencia no implica el peligro de desaparición de ninguna otra. En todos los ámbitos que acabamos de enumerar hay indicios claros de una progresiva normalización, y es esto lo que puede conducir a una situación normal del uso lingüístico dentro de la sociedad, en un plazo quizá de una generación.

Hay, sin embargo, algunos sectores en donde la normalización se ve impedida. El colegio, como hemos visto, sigue siendo altamente castellanizado, lo que retrasará, o incluso pondrá en peligro los resultados mismos del proceso. Otro sector al que se ha dedicado poca atención es el del matrimonio mixto, es decir, el matrimonio entre una persona nacida en los *Paisos Catalans* y otra nacida fuera. Un estudio relativamente reciente (Strubell i Trueta, 1978, 1980) indica que en un porcentaje alarmante de los casos, el cónyuge catalán no emplea la lengua catalana para con sus hijos, aunque prácticamente en todos los casos lo sabe hablar normalmente. Son necesarios más estudios en este campo para determinar si dichas personas catalanas proceden de familias igualmente catalanas o de familias de origen inmigratorio y de habla no catalana. Dicho estudio, sin embargo, hacía referencia exclusivamente a la ciudad de Barcelona.

6. CONCLUSION

Como todos los colaboradores en este número, debemos también insistir en la necesidad de una escuela y unos medios de comunicación social en la lengua del territorio correspondiente si se quiere de veras conducir a una normalización del uso de cada lengua.

En estos momentos una minoría todavía importante de las escuelas en Cataluña no imparte las tres horas de lengua catalana a sus alumnos por falta y mala distribución de los recursos humanos disponibles.

La normalización lingüística de la escuela implica un nuevo enfoque con respecto a la enseñanza del alumnado, enfoque que si no cuenta con el apoyo de las familias de los alumnos no tendrá éxito. La normalización lingüística de la escuela, por otra parte, no tiene que limitarse a la lengua en la que se imparten las clases, sino que tiene que llegar a todos los ámbitos escolares en donde se emplea el lenguaje.

En estos momentos hay que concentrar los esfuerzos para conseguir aumentar las disponibilidades humanas, en cuanto a la enseñanza de y en catalán a nivel escolar. Debe estudiarse con urgencia la posible conveniencia del uso con fines educativos de la televisión y la radio, como se ha hecho con éxito en muchos países.

Es necesario que la normalización lingüística a nivel de la sociedad en general tenga una clara vertiente didáctica, para impulsar el aprendizaje del catalán de modo informal.

Hay que insistir en la conveniencia de tomar medidas para mejorar las actitudes lingüísticas y para mejorar el prestigio del catalán, ambos seriamente afectados por la historia reciente de la política cultural española.

En ningún caso, sin embargo, se trata de prohibir o de marginar el uso de otros idiomas: sólo de defender el derecho del catalán a ser considerado como lengua de uso preferente, siendo como es la lengua propia de un territorio claramente definido. En ningún caso se ha contemplado ni se contemplará la imposición obligatoria del catalán fuera de estos límites geográficos, si no cuenta con la aprobación de los afectados.

BIBLIOGRAFIA

- Casals, Pau i altres, *Libro blanco de Cataluña*. Buenos Aires: Edit. "Revista de Catalunya", 1956.
- Esteva i Fàbregat, Claudi, "Aculturación lingüística de inmigrados en Barcelona", *Ethnica*, 1974, 8, pp. 71 - 120.
- Giles, H. & Smith, P., "Accommodation theory: Optimal levels of convergence", a Giles & St. Clair (eds.) *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell, 1979, pp. 45 - 65.
- Mestres estatals del Bages, "La catalanització de l'escola estatal a la comarca del Bages". 1980.
- Pol, Enric i altres, "Aproximació als hàbits lingüístics dels mestres de Barcelona i la seva província". ICE Barcelona, 1979.
- Sharp, D. i altres, *Attitudes to Welsh and English in the Schools of Wales*. Londres: Macmillan, 1973.
- Strubell i Trueta, M., *La llengua dels matrimonis mixtos a Barcelona*. ICE Barcelona (treball inedit), 1978.
- Strubell i Trueta, M., *Llengua i població a Catalunya*. Barcelona: Edicions de La Magrana, 1980.

b) Aspectos socio-psicológicos

DETERMINANTES SOCIALES Y PSICOLOGICOS EN EL ESTUDIO DE LAS LENGUAS EN CONTEXTOS MULTILINGÜES

MARIA ROS GARCIA (*)

INTRODUCCION

Muchos países como Canadá, USA, Bélgica, España, etc., se caracterizan por la coexistencia dentro de sus territorios de dos o más lenguas, o variedades lingüísticas. Cuando se analizan las relaciones entre lenguas existen al menos dos dimensiones desde las cuales se pueden analizar estas relaciones, una dimensión la de la normativa social quién habla qué lengua y en qué contextos y una segunda dimensión cuáles son las actitudes que suscitan hablantes que pertenecen a grupos sociales que se identifican con una u otra variedad lingüística. La consideración de los factores sociales e individuales en el acercamiento al estudio del lenguaje, resulta especialmente útil cuando consideramos los determinantes del aprendizaje de una segunda lengua en contextos bilingües.

1. DETERMINANTES SOCIALES DE LAS LENGUAS.

Stewart (1968) señala que toda una lengua sufre a lo largo de la historia de muchas culturas un proceso de standardización. Este autor define este proceso como "la codificación y aceptación dentro de una comunidad de un conjunto de normas que definen el uso correcto de una determinada lengua". Se puede decir que todo grupo social con una unidad política, se ha preocupado de desarrollar este proceso lingüístico, debido a su función como unidad política y símbolo de la identidad nacional, cuando es una lengua o estilo de habla indígena a su cultura (Fishman 1972). La aceptación formal de tal variedad como standard es normalmente avanzada por el gobierno, sistema educativo y medios de comunicación social. Incluso existen instituciones (Academias de la lengua) en algunos países, como España, Francia e Italia, destinados a preservar ese proceso de normalización lingüística.

(*) Psicólogo Social, Técnico del INCIE.

Ahora bien la dinámica social gesta otras modalidades de estilos de habla que no son necesariamente los standard. Normalmente el término dialecto, implica una variación en la mayoría de los niveles de análisis lingüísticos respecto al código normalizado, mientras que el acento implica una forma particular de pronunciación, permaneciendo los niveles gramaticales, sintácticos y léxicos más o menos consistentes con el standard. Aunque existen varias distinciones lingüísticas entre lengua y dialecto, tal y como Giles (1975) señala parece ser un problema de grado, en parte subjetivo y contingente sobre un deseo de unidad social o de separación social. La distinción lingüística entre lengua y dialecto muchas veces ha servido para indicar la superioridad social de una lengua sobre otra, por ejemplo en España, hace aproximadamente treinta años, se denominaba lengua sólo a la variedad castellana, quedando el catalán, vasco y gallego relegados al status de dialectos. Sin embargo, la Constitución de 1978, reconoce un status similar a las cuatro variedades lingüísticas, al hablar de las cuatro lenguas del Estado Español.

Estas diferencias de lenguas, dialectos, acentos o estilos de habla las podemos encontrar no sólo en contextos monolingües sino bilingües, es decir, en aquéllos en que coexisten dos o más variedades lingüísticas. Debido a que estas diferencias de estilos de habla se encuentran normalmente representadas por grupos sociales que varían en poder, recursos económicos y políticos, e identidad, es por lo que el lenguaje adquiere relevancia no sólo como diferenciador de grupos, sino como indicador del status social debido al prestigio adscrito o adquirido que una variedad lingüística obtiene como símbolo del grupo social al que representa.

Ahora bien, ¿a qué es debido que un dialecto o habla adquiera superioridad sobre las demás no sólo en status sino también en cualidad estética? Giles, Bourhis & Davies (1975) concentrándose en los niveles fónicos sugieren dos posibles respuestas, debido al valor inherente o a la norma impuesta de una lengua.

La hipótesis del valor inherente destaca que un acento o dialecto queda elevado a su posición de prestigio debido al hecho de ser inherentemente la forma más agradable de una lengua. Giles (1970) ha aportado evidencia empírica que señala que en Gran Bretaña la gente es capaz de asignar acentos a lo largo del continuum agradable-desagradable, en que las formas no standard en este aspecto eran inferiores a las standard. Miguel Pueyo (1980) también obtiene evidencia en esta dirección de la evaluación de dos variedades lingüísticas de catalán, uno de Barcelona ciudad y otro de Gandía (Valencia); en el sentido de asignar al catalán hablado en Barcelona mayor musicalidad, dulzura, que a la variedad hablada en Gandía.

La hipótesis de la norma impuesta sugiere que la aceptación de una determinada variedad como "standard" se debe a normas culturales. Esta hipótesis defiende que un código standard adquiere su prestigio debido al status del grupo que lo habla. Así por ejemplo, en Inglaterra el código standard de la BBC. Su ascendencia sobre las otras formas ha sido atribuida a su uso en comercio y en política y en la Corte Suprema de la capital. De la misma manera que en España, el prestigio de la variedad castellana sobre las otras variedades lingüísticas del Estado Español se inicia en el S. XV con la unificación política de los distintos reinos y con el desarrollo del poder económico y político que se ejerce desde Castilla y su Corte.

Precisamente relacionado con la validez de la norma impuesta se han realizado dos trabajos empíricos. El primero de ellos realizado por Giles, Bourhis y Davies (1975) tuvo como objetivo probar el valor estético de dos variedades lingüísticas, el Francés Parisino y el de Quebec, entre una muestra de sujetos de Gales que desconocían ambas lenguas. Aunque en Canadá la variedad del Francés Parisino tiene mayor ascendencia social no sólo en dimensiones de prestigio sino en dimensiones estéticas, (D'Anglejan & Tucker, 1973), sin embargo los resultados de este trabajo señalan que entre una muestra de sujetos completamente ajenos a las normas sociales y culturales de ambas variedades, éstos eran incapaces de diferenciar entre variedades lingüísticas ni en dimensión estética ni en dimensión de prestigio social. En otro estudio de Giles, Bourhis, Trudgill & Lewis (1974) pidieron a otra muestra de estudiantes británicos que evaluaran entre otras variedades lingüísticas dos formas dialécticas de griego, el ateniense y el de Creta, que fueron simuladas por la misma persona, una mujer, utilizando la técnica de simulación de variedades lingüísticas. El ateniense es considerado como la forma de prestigio de la lengua griega. Los sujetos que no tenían ninguna noción de griego, fueron incapaces de diferenciar las dos variedades en escalas de perfil estético, de prestigio y de personalidad. Los autores sugirieron que estos resultados soportan la hipótesis de la norma impuesta, es decir que un dialecto standard llega a alcanzar su prestigio sobre otras variedades en base a las normas de uso cultural de esa determinada variedad, y no a razones de sofisticación lingüística o de mayor valor estético.

Se pueden distinguir dos tipos de standard dependiendo de las funciones que cumplan: *relacionada con el contexto* y *relacionadas con la clase*. El primero es aquel que es considerado como apropiado en ciertas situaciones sociales; las formas sociales están normalmente consideradas como las más adecuadas para ser utilizadas en situaciones formales, educación, medios de comunicación de masas, administración, mientras que las variedades no standard parecen ser más apropiadas para las situaciones informales, familiares, entre amigos.

Lavob (1968) en su estudio sobre estratificación social del inglés en Nueva York, encontró, que cuando los sujetos eran situados artificialmente en una variedad de contextos más formales y más informales se producían cambios en las pronunciaciones fonéticas de dos consonantes la r y t, adoptando la forma más standard en las situaciones más formales y la forma no standard de pronunciación de estas vocales en las situaciones más informales. Sin embargo no sólo en sociedades monolingües se puede producir una discriminación funcional de las variedades lingüísticas en función del contexto, sino también en comunidades bilingües, es lo que Ferguson (1968) ha denominado como bilingüismo diglósico, para expresar las relaciones de desequilibrio de status entre dos lenguas.

El concepto implica que el uso de dos variedades lingüísticas conlleva una diversificación más o menos rígida de funciones. La forma más extrema de diglosia según Ferguson, sería la existencia en la utilización de una lengua para la transmisión de la educación, mientras que la otra lengua quedaría relegada a la comunicación oral, entre interlocutores. Un ejemplo claro de contacto entre lenguas diglósico, en nuestro país viene revelado por los datos del Foessa (1970) donde se observa que las relaciones entre

el castellano, única lengua oficial utilizada en contextos formales y el catalán, vasco y gallego, relegadas a su utilización en los contextos informales, presentan una relación desequilibrada entre las competencias hablada, entendida, leída y escrita de cada una de estas tres lenguas, mientras que el catalán el 62 por ciento eran capaces de leerlo y el 38 por ciento eran capaces de escribirlo, sólo un 42 por ciento de gallegos podían leerlo y un 24 por ciento escribirlo y sólo un 25 por ciento de la muestra leía euskera y un 12 por ciento era capaz de escribirlo.

Existen sin embargo otros tipos de contexto social a los que también se puede aplicar el concepto de diglosia en nuestro país. Estos contextos vienen enmarcados por la variable rural-urbano-metropolitano.

En Galicia como en el País Valenciano y Vasco se observa una relación directa entre habitats rurales y urbanos de la lengua autóctona y habitats metropolitanos y uso de la lengua vernácula.

FOESSA (1970)

Porcentaje de utilización de las lenguas vernáculas en Galicia, País Vasco y País Valenciano.

<i>Habitat</i>	<i>Gallego %</i>	<i>Vasco %</i>	<i>Catalán %</i>	<i>(País Valenciano)</i>
Metrop.	72	19	61	
Urbano	74	51	94	
Rural	96	82	75	

Porcentaje de la muestra: 92 por ciento N= 347 46 por ciento N=347
69 por ciento N= 232 que habla cada lengua.

Castillo y Vilariño (1978) también encuentran una distinta valoración entre el gallego y el castellano respecto al contexto de utilización de estas lenguas. Mientras que el castellano es considerado como el más adecuado para usar en situaciones formales, la lengua gallega es considerada por mayor número de personas como la más adecuada para interactuar en las relaciones familiares y de amigos.

Datos más recientes publicados por Rodríguez Osuna (1979) indican también que el catalanoparlante no utiliza el catalán hoy en día para todas las funciones propias de su lengua, el 64 por ciento de los encuestados utiliza el catalán en las comidas, pero menos (54 por ciento) para hablar en la calle con un desconocido, para hablar con un guardia urbano (47 por ciento) o para escribir algo para sí mismo (30 por ciento).

El segundo tipo standard está relacionado con la forma percibida de mayor prestigio de una cultura, normalmente independiente del contexto, y que caracteriza a un grupo social el de mayor status socio-económico. Argyle (1967), dice respecto al acento británico que el acento regional es uno de los signos más importantes de la clase social, dejando implícito que un acento regional tiende a calificar a su hablante como procedente de la

clase proletaria. Una revisión de la literatura realizada por Giles & Powesland (1975) sobre la asociación entre variedad lingüística y status percibido de los hablantes indica que en Gran Bretaña las variedades standard están asociadas con los grupos socioeconómicos más aventajados, mientras que las variedades no standard suelen adscribirse a grupos socioeconómicamente opuestos.

Las consecuencias de que clases sociales distintas, media y baja, transmitan variedades lingüísticas diferentes, (códigos elaborados y restringidos) ha sido hipotetizada por Bernstein (1968) como una de las causas fundamentales de las distintas transmisiones de pautas, expectativas, actitudes y valores hacia la sociedad y que se realiza a través de los órdenes de significados tan distintos que ambos tipos de códigos transmiten. Estos significados no son más que reproductores de la propia división social de las clases, pero sus consecuencias sobre todo en el sistema educativo son francamente desfavorables para los hablantes del código restringido.

Un ejemplo de utilización diferencial de dos lenguas según la clase social lo tenemos en el estudio realizado en Valencia (Ros 1978) entre dos muestras de estudiantes de 5.º de E.G.B. de distinto sexo, pertenecientes a dos tipos de colegios, de clase media-alta y de clase media-baja. Los datos de este estudio revelan una disminución en la utilización del valenciano de padres a hijos y un aumento de la castellanización, mayor entre hijos de familias de clase social media-alta.

2. LAS ACTITUDES HACIA LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS

Hemos visto como la estratificación social de las variedades lingüísticas viene determinado por dos parámetros, el contexto de utilización y el prestigio social del grupo que las utiliza. Así los determinantes sociales de las lenguas nos ofrecen información sobre el conjunto de normas sociales que presiden la utilización de una u otra variedad lingüística, lengua, dialecto o acento, mientras que los determinantes psicológicos de las lenguas, actitudes y valores hacia ellas nos ofrecen información desde el individuo de la aceptación o rechazo a la utilización de una determinada variedad lingüística.

Cuando interactuamos con los demás, tendemos a ofrecer un número más o menos amplio de señales que permiten hacer inferencias a nuestro interlocutor, sobre nuestra identidad personal o social. No cabe duda que nuestro comportamiento lingüístico, es a veces una de las señales más salientes que posee cualquier receptor para obtener información sobre el interactuante y para categorizarlo en términos más predictibles y que guíen de alguna manera su interacción posterior con él.

Muchos grupos sociales pueden categorizarse por sus distintas variedades lingüísticas, lenguas cultas, dialectos y para muchos grupos más salientes de su identidad; la lengua que hablan es a menudo el signo más saliente de su etnicidad, (Fishman 1978, Ryan y Carranza 1977). Un gran número de minorías étnicas (flamencos, galeses, quebequenses, catalanes, gallegos, vascos) entendiendo este término en su aspecto socio-

cultural, están redefiniendo su status en una dirección más favorable y expresándolo por medio de una utilización mayor de sus lenguas.

El acercamiento al estudio del lenguaje en contextos bilingües, se caracteriza desde una perspectiva psicosocial no sólo por el estudio de la competencia lingüística de sus hablantes sino por el estudio de las determinantes sociales y psicológicas que seguirán a su comportamiento (Lambert 1967). Entre los determinantes sociales se encuentran el prestigio y el poder de las lenguas en las instituciones educativas, legislativas, contextos de uso, estratificación social de sus hablantes y entre los determinantes psicológicos las actitudes y valores hacia su uso.

Desde el punto de vista intergrupar el estudio del bilingüismo se caracteriza por el estudio de las lenguas como elementos de categorización social e identificación étnica de un grupo o grupos del estudio de los valores asociados a dichos grupos y de los procesos psicológicos que les movilizan o redefinen su status y por tanto su identidad como grupo.

La teoría de la categorización social de Tajfel (1972) es una teoría cognitiva que en sus términos más simples propone que las personas crean categorías físicas a partir de los datos físicos, sexo, color de la piel y categorías sociales a partir de los datos sociales sirven para crear y reforzar categorías sociales. Aunque la teoría de Tajfel (1972) no ha sido aplicada directamente a la relación entre una categoría física el lenguaje y el valor y las categorías sociales asociadas, sí que ha elaborado un marco teórico el de las relaciones entre grupos (Tajfel 1974, 1978) que puede aplicarse al estudio del papel del lenguaje en la categorización social de los individuos en grupos lingüísticos y a los procesos de comparación social y de distintividad psicológica que favorecen el que los individuos deseen pertenecer a grupos que les den status y orgullo (Giles 1978). El lenguaje es una categoría física que sirve para identificar a las personas como se ha explicado en numerosas investigaciones sirve para crear categorías sociales, a través de los contenidos ideológicos y evaluativos que se subsumen dentro de su categoría. Cuando percibimos o interactuamos con los demás uno de los muchos datos que procesamos para obtener una impresión del otro, además de su sexo, forma de vestir y atractivo físico es el lenguaje. Aún más en ausencia de cualquier otra información sobre una persona el estilo de habla de un individuo puede elevarnos a realizar inferencias sobre las categorías sociales a las que esta persona pertenece. Parece por tanto que las características del habla de una persona puede llevarnos a suponer entre otras su raza, edad, clase social, rol profesional, status socioeconómico, atractivo interpersonal, etc. (Giles 1975).

Los estudios sobre actitudes lingüísticas se han venido realizando durante los últimos quince años, como forma de conocer las dimensiones de evaluación en que son subsumidos hablantes de distintas variedades lingüísticas, lenguas, standard versus no standard, acentos y dialectos regionales.

La investigación en este campo cobró impulso a partir del desarrollo por Lambert, sus colegas (1967) de la técnica de *matched guise*. Esta técnica consiste en la grabación de varias muestras de habla por la misma persona, de forma que al mismo tiempo que se mantienen las peculiaridades morfológicas, sintácticas y fonéticas de las variedades lingüísticas elegi-

das, además se mantienen constantes las posibles fuentes de error producidas por características individuales como presencia física de los emisores, forma de vestir, edad, tono, velocidad en la forma de hablar. El contenido del mensaje que se transmite mediante estas muestras de habla es un pasaje aséptico de contenido ideológico e idéntico para todas las muestras de habla con una duración aproximada de 30".

Los sujetos experimentales tienen como tareas escuchar cada una de las cintas previa información de que son emitidas por personas distintas y evaluarlas en unas escalas de diferencial semántico, formadas por adjetivos bipolares. Según Tucker y Lambert (1967 pp. 463-4) "La técnica permite elicitar los sentimientos más privados del que escucha y las actitudes estereotipadas hacia grupos cuya lengua, acento o dialecto es distintivo y parece ser fiable en el sentido de que el mismo perfil de evaluaciones emerge en repetidas muestras de un grupo particular.

El principio básico de esta técnica es que existe un control adecuado de todas las variables de la situación experimental (como cualidad de la voz del hablante, contenido del texto y muy especialmente personalidad del que habla) excepto en la variable variedad lingüística, por tanto cualquier evaluación realizada sobre el emisor del mensaje, debe de ser considerada como una reacción general a los hablantes de esa determinada variedad. A partir de la divulgación de la técnica de Lambert, se han realizado numerosas investigaciones en USA, Canadá e Inglaterra (Giles & Powesland 1975). En general estos trabajos han estudiado las evaluaciones en prestigio social y personalidad de hablantes de distintas variedades lingüísticas, lenguas standard, dialectos, acentos, etc.

Los resultados parecen indicar que las evaluaciones en status y personalidad siguen dimensiones opuestas dependiendo del estilo de habla. En efecto, las variedades lingüísticas de mayor prestigio, lenguas standard frente a dialectos regionales, acentos, tienden a ser evaluados mejor en rasgos relacionados con la competencia personal (éxito socioeconómico, inteligencia, decisión) y peor evaluados en rasgos de integridad (honestidad) y atractivo social (sinceridad, amabilidad, simpatía), (Giles 1970, 1971 b, Lambert, Frankel & Tucker 1966, Ryan & Carranza 1975). En Canadá, Chiasson, Lavoie & Laberge (1971), encontraron que parece existir una tendencia entre los jóvenes a poseer una impresión más favorable del estilo más educado frente al más popular e informal. Otras investigaciones han señalado la tendencia a evaluar más positivamente en rasgos de competencia personal las variedades lingüísticas asociadas con los grupos económicamente más fuertes, por ejemplo el inglés en Canadá y las variedades de mayor prestigio social, el acento de clase media-alta de Londres; sin embargo en dimensiones de atracción interpersonal las lenguas de los grupos de menor poder económico o que mejor simbolizan la identidad social de grupo lingüístico, como el español mejicano en USA, el galés en Inglaterra, o el francés canadiense, han sido más altamente valoradas.

Parece por tanto que las reacciones evaluativas que suscitan hablantes de distintas variedades lingüísticas, van en la misma dirección con la normativa social de las variedades, en dimensiones de status social. El status social que se otorga a un hablante de variedad no standard, pero parecen ir en dirección opuesta al prestigio social de las lenguas, al evaluar a los hablantes en rasgos de atracción interpersonal como honesto, simpático,

amable. Parece por lo tanto que los valores que elicitán estos dos tipos de evaluación de las lenguas, serían para el primero un valor instrumental, las lenguas standard parecen ser el mejor reflejo de status, entendiéndose como la ascendencia social (Weinrich 1963) mientras que el valor de solidaridad, sería el que se aplicaría a la evaluación de hablantes de variedades no standard, o de aquellos que reflejan la identidad social de un grupo sociolingüístico. Ryan & Carranza (1978) preguntándose a qué es debido el que las lenguas con bajo prestigio social persistan, contesta señalando que persisten porque son el mejor símbolo de la identidad social de determinados grupos sociales y porque sirven entre otras funciones para mantener y transmitir la solidaridad entre sus miembros.

3. DETERMINANTES PSICOSOCIALES DEL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

La investigación realizada sobre los determinantes del rendimiento en una segunda lengua se han desarrollado a lo largo de dos corrientes principales, a) las estrategias de enseñanza de una segunda lengua en los colegios; b) los determinantes individuales y sociales asociados con el éxito en su aprendizaje.

La primera corriente de investigación se inicia bajo el escaso éxito de los métodos tradicionales de enseñanza de una segunda lengua basados en el aprendizaje de la gramática y en los métodos audiovisuales (Cooper, 1970). Los métodos más innovadores en educación bilingüe están basados en el uso de la lengua que se desea aprender como vehículo de instrucción en clase. Estos métodos denominados de "inmersión" se diferencian en el momento y modo de introducción de la segunda lengua (L2) como vehículo de instrucción. En la inmersión temprana la L2., se introduce en primeros cursos, y la instrucción en lengua materna se introduce progresivamente en cuanto al número de horas de instrucción en los cursos posteriores hasta llegar a un equilibrio de 50 por ciento de tiempo de instrucción en ambas lenguas. La evaluación de tales programas realizado en Montreal por Lambert & Tucker 1972, indica que son mucho mejores que los programas tradicionales, sin ocasionar daño alguno en el dominio de la lengua materna.

Estos programas han sido también utilizados para demostrar los beneficios de la educación bilingüe, en contextos sociales de lenguas en contacto en que una de las dos lenguas, a pesar de ser la lengua familiar no es respetada como lengua de instrucción. El programa de inmersión va por lo tanto dirigido a reforzar la lengua de menor vitalidad ambiental en el sistema educativo formal.

En este sentido destacan en nuestro país las investigaciones realizadas por Mestres (1972) y Arnáu (1973). El objeto de la investigación de Mestres es comprobar si la educación bilingüe catalano-castellana suponía mejoras en comprensión, rendimiento y fluidez verbal y otras medidas, para los alumnos cuya lengua materna es el catalán. La metodología consistió en una investigación experimental de aula con muestras pequeñas de alumnos de ambos sexos comprendidos, entre los 6 y los 10 años. El

grupo experimental, niños de lengua familiar catalana es tratado con un programa de educación bilingüe en que se realizó una inmersión en catalán dedicando en el primer curso 25 horas de educación en catalán y 5 en castellano, aumentando paulatinamente el número de horas de educación en castellano en el 2.º, 3.º y 4.º curso hasta llegar a una distribución del tiempo escolar en el último curso de 20 horas en catalán y 5 en castellano. El grupo de control formado por niños monóglotas castellanos bilingües y monóglotas catalanes es educado sólo en castellano. Los resultados globales señalan que aunque existe un bilingüismo descompensado al iniciarse el primer curso tanto para el grupo experimental como para el piloto, el programa de educación en catalán produce al pasar del 1.º al 2.º curso un bilingüismo equilibrado en el grupo experimental. Sin embargo en los grupos piloto se mantiene e incluso se incrementa el desequilibrio siempre en favor de la lengua castellana. El bilingüismo del grupo experimental tiende a un desarrollo de las dos lenguas, llegando a su casi equilibrio en pruebas de vocabulario, asimilación y expresión escrita. En ninguna prueba los grupos experimentales obtuvieron resultados inferiores en la lengua a los de los grupos piloto. De lo que se desprende que una enseñanza bilingüe sistemática produce un desarrollo de las capacidades lingüísticas del individuo.

La investigación de Arnáu es una continuación del estudio longitudinal iniciado por la investigación de Mestres con algunos cambios en el diseño experimental. La metodología consiste en comparar los resultados en expresión oral, escrita, lectura comprensiva entre el grupo experimental de lengua familiar catalana que está sujeto a un programa de inmersión en catalán, con un grupo de control formado por catalanes de lengua familiar castellana siguiendo una educación en castellano. Los resultados parecen confirmar la hipótesis de que el niño catalán inmerso en educación bilingüe catalano-castellana posee igual dominio de castellano que el niño de lengua materna castellana educado en su lengua, pero además que su expresión oral en catalán es superior a la del niño catalán educado en castellano. Es decir, que la educación bilingüe catalano-castellana favorece las habilidades lingüísticas en las dos lenguas, a pesar de que la segunda lengua, en este caso el castellano, sea introducida más tardíamente. Otros programas de inmersión también han producido resultados satisfactorios que consisten en cambiar las lenguas de instrucción en días alternativos y en dividir las materias según su instrucción en una u otra lengua. En general, estos programas han demostrado ser más efectivos que los tradicionales siempre que tengamos en cuenta que la instrucción se realiza en la lengua que queremos reforzar. En general, estos programas han sido voluntarios, es decir, que se han aplicado a estudiantes o padres que han elegido este programa de educación bilingüe de forma que su éxito puede deberse en parte a las actitudes positivas y motivaciones que los alumnos tenían al iniciarse en ellos.

La segunda corriente de investigación se inicia con el estudio de los componentes actitudinales y favorecedores de un buen aprendizaje de una segunda lengua y de las repercusiones sociales que puede experimentar el individuo por el hecho de llegar a ser bilingüe.

Existe en la actualidad una acumulada evidencia sobre el papel de los factores motivacionales y actitudinales en el aprendizaje de una segunda

lengua. (Gardner & Lambert, 1972, y Gardner & Smythe, 1974). Las variables intrasujetos estudiadas incluyen actitudes hacia el grupo que habla la lengua, hacia el aprendizaje de la lengua, hacia el curso y hacia el profesor. Las dos variables más importantes de esta constelación parecen ser la motivación instrumental e integrativa. Las personas motivadas instrumentalmente aprenden la segunda lengua por su valor práctico, como medio para conseguir un mejor trabajo, formación o status social, mientras que las personas motivadas integrativamente reflejan su interés respecto a las personas y a la cultura de esa otra lengua y su interés en la lengua está basado en el valor que tiene para las relaciones interpersonales con miembros de la otra comunidad lingüística. Aunque ambas motivaciones parecen esenciales para el éxito individual en un programa de educación bilingüe, el valor integrativo para el aprendizaje de una segunda lengua, tal y como Lambert (1962) señala, es la que mejor sustenta el esfuerzo a largo plazo necesario para su aprendizaje. Un estudio realizado (Ros, 1978) en Valencia con 80 estudiantes de quince años, 40 de clase social media alta y 40 de clase social media baja, reveló que los estudiantes mantienen valores distintos para la utilización del castellano y valenciano (variante del catalán hablado en Valencia). Independientemente del sexo y clase social, el valor instrumental del castellano era significativamente mayor al del valenciano, mientras que, por el contrario, el valor integrativo del valenciano era significativamente mayor que este valor del castellano.

Dos cuestiones básicas se han planteado en la literatura sobre el estudio de los determinantes del rendimiento académico en programas de educación bilingüe. 1) cuál es el papel que tienen las actitudes en la predicción del rendimiento y de qué manera operan, y 2) de qué manera el contexto social influye en la consolidación de las actitudes facilitadoras o inhibidoras del aprendizaje.

Gardner (1979) ofrece un modelo psicosocial para el acercamiento al estudio de la adquisición de una segunda lengua. Su modelo incluye cuatro categorías: el contexto social, las diferencias individuales, contextos de aprendizaje y resultados académicos. El contexto social incluye aquellas creencias sostenidas por la comunidad, profesores, estudiantes y padres acerca de la tarea de aprender una segunda lengua. Los contextos sociales pueden diferir en el grado en que sean favorables o desfavorables a dicha tarea y, por tanto, el sistema de expectativas que el niño aprende en su contexto, formará parte indirectamente del sistema de expectativas con que se enfrenta a la educación bilingüe. Según Gardner, el contexto social puede influir en el grado en que las variables de diferencias individuales median en el rendimiento en una segunda lengua. Por ejemplo, Gardner (1979) encontró que el rendimiento de adolescentes ingleses-canadienses en el aprendizaje del francés en áreas de dominio anglófono de Canadá estaban más altamente correlacionadas con la motivación que con la ansiedad situacional, mientras que lo contrario sucedía en provincias, en que el bilingüismo era más normativo.

La segunda categoría del modelo se refiere a las diferencias individuales, inteligencia, aptitud lingüística, motivación y ansiedad situacional. La motivación se refiere a las características afectivas que orientan al estudiante a adquirir las habilidades en L.2 e incluyen el deseo (actitud) del

estudiante por conseguir el objetivo así como el esfuerzo necesario para ello. La situación de ansiedad se refiere a la tensión experimentada en situaciones de aprendizaje específicos (clase) en que el alumno se siente inseguro de hablar la L.2 públicamente.

La tercera categoría del modelo se refiere a dos contextos de adquisición formal e informal. En el contexto formal, el niño adquiere L.2 a través de la instrucción directa del profesor, mientras que en los contextos informales, televisión, conversaciones con miembros que hablan L.2, el niño adquiere competencia en L.2.

La variable dependiente del modelo son los resultados lingüísticos y no lingüísticos del rendimiento. Los lingüísticos serían las notas académicas, y los no lingüísticos, actitudes favorables hacia la otra comunidad cultural, una apreciación general de otras culturas e interés en el estudio de las lenguas. Una de las características del modelo de Gardner es que es dinámico, en el sentido de que los resultados lingüísticos y no lingüísticos influirán a su vez sobre el contexto social, a través de las creencias, expectativas y actitudes hacia la adquisición de una segunda lengua.

Las predicciones que se derivan de su modelo respecto al papel del contexto social son, en primer lugar, que en contextos sociales en que el bilingüismo sea percibido como aditivo, es decir, que aporte un enriquecimiento cultural y no una pérdida de la identidad, las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje de una L.2 serán favorables y actuarán como sustentadoras de la motivación (Gardner, 1979) para su aprendizaje, mientras que en contextos sociales en que el bilingüismo sea percibido como sustractivo (Lambert, 1972), es decir, que la adquisición de una segunda lengua conlleve sentimientos de alienación o de pérdida de la identidad social, las actitudes hacia su aprendizaje actuarán como inhibidores del componente motivacional. Taylor, Meynard & Rheault (1977) aportan evidencia empírica en esta dirección, al mostrar cómo el miedo a la pérdida de identidad étnica es uno de los factores que influyen en sentido negativo sobre el rendimiento en el aprendizaje de una segunda lengua.

También Clement, Gardner & Smythe (1977 s.) encontraron que las personas que tenían actitudes de miedo a la asimilación cultural eran bajas en motivación integrativa, mientras que aquellas que no tenían miedo a ser asimiladas a la cultura de la lengua que estaban aprendiendo daban puntuaciones altas en motivación integradora.

REFERENCIAS

1. Arnáu, J. (1973): *Ensayo Experimental de Educación Bilingüe*. ICE de la Universidad Central de Barcelona. Barcelona.
2. Argyle (1967): *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Pelican, Harmondsworth.

3. Castillo, J., y Vilariño (1978): *La Reforma Educativa y el Cambio Social en Galicia*. ICE de la Universidad de Santiago. Santiago de Compostela.
4. Clement, R., Gardner, R. C., y Smythe, P. C. (1977 b): *Motivational characteristics of francophones learning English* (Research Bulletin n.º 408). University of West Ontario.
5. Chiasson-Lavoic, M., y Laverge, S. (1971): *Attitudes face au français parlé a Montreal et deprés de conscience de variables linguistiques*. Mimeo. University of Montreal.
6. D'Anglejan y Tucker (1973): "Sociolinguistic Correlates of Speech Style in Quebec", en *Language Attitudes: Current Trends and Prospects* (Ed. Shuy and Fasold, págs. 1-27).
7. Ferguson (1959): "Diglossia", en *Word*, 15, 325-340.
8. Foessa (1970): Informe sociológico sobre la realidad social española.
9. Fishman (1972): *Language and Nationalism*. Newbury House, Rowley Mass.
10. Fishman (1977): "Etnicity and Language", en Giles, H. (Ed.): *Language, Ethnicity and intergroup relations*. London. Academic Press.
11. Gardner, R., & Lambert, W. (1972): *Motivacional variables in second language*. Learning Rowley, Mass. Newbury House.
12. Gardner & Smythe, P. C. (1975): *Second language acquisition: A social psychological approach* (Research Bulletin n.º 332). University of West Ontario.
13. Gardner (1979): "Social Psychological aspects of second language acquisition", en *Language & Social Psychology* (Giles & St. Clair), págs. 193-227.
14. Giles, H. (1970): "Evaluative reactions to accents", en *Educational Review*, 22, 221-227.
15. Giles, H. (1975): *Speech Style & Social Evaluation*. Academic Press. London.
16. Giles, H.; R. Davies, A (1975): "Prestige speech style: The supposed & inherent value hypothesis", en *Language in Anthropology IV: Language in Many Ways* (Ed. W. C. M.ª Cormach & Wuriw). Monton. The Hague.
17. Giles, Bourhis, Trudgill & Lewis (1974): *The imposed norm hypothesis a validation quarterly Journal of Speech*, 60, 405-410.
18. Lambert (1967): "The social psychology of bilingualism", en *Journal of Social Issues*, 23, 91-109.
19. Lambert & Tucker (1972): *Bilingual education of children*. Rowley, Mass. Newbury House.
20. Mestres (1972): *Problemas psicopedagógicos planteados por el bilingüismo*. ICE de la Universidad Central de Barcelona. Barcelona.
21. Miguel Pueyo (1980): "Vikings i Pagesos: una batussa continuada. Assaig per a un estudio de les relecins interdialectels en Catalá en Treballs", en *Sociolingüística Catalana*, 3, págs. 83-102.
22. Ros, M. (1978): "Valores instrumentales e integrativos del castellano y valenciano", en *Jornadas de Bilingüismo* (Ed. ICE de Valencia), págs. 55-102.
23. Rodríguez Osuna (1978): *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
24. Ryan & Carranza (1975): "Evaluative Reactions of adolescents toward speakers of standard English & Mexican American accented, English", en *Journal of Personality & Social Psychology*, 31, págs. 885-863.
25. Ryan & Carranza (1979): "Why do low prestige linguistic variables persist?", en *Lenguaje & Social Psychology* (Ed. Giles & St. Clair), págs. 145-157.
26. Tajfel (1972): "Le theorie de la categorization social", en *La Psychologie Sociale du Language* (Ed. Moscovici).
27. Tajfel (1974): "Social Identity & intergroup behaviour", en *Social Science Information*, 13, págs. 65-93.

28. Tajfel (1978): *Differentiation between Social Groups: Studies in intergroup behaviour* Academic Press. London.
29. Tayler, Meynard & Rheault (1977): "Threat to Ethnic Identity & secondary language learning", en *Language Ethnicity & intergroup relations*. Academic Press. London.
30. Stewart (1968): "A Sociolinguistic typology for the describing national multilingualism", en *In Readings in the Sociology of Language* (Ed. Fishman), páginas 531-545.
31. Weinreich, U. (1963): *Languages in Contact*. Mouton. Hague.

INFLUENCIAS DEL BILINGÜISMO FAMILIAR Y ESCOLAR EN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

KARMELE ATUCHA ZAMALLOA (*)

INTRODUCCION

Hablar de escuela y educación resulta extremadamente controvertido en la actualidad. Los sistemas educativos están sometidos como nunca a una serie de presiones tanto de orden interno como externo.

Uno de los objetivos tradicionales de la educación ha sido el desarrollo total del individuo. Sin embargo, en la práctica ha existido cierta tendencia a cultivar determinados aspectos racionales, tales como el lenguaje, las matemáticas y la memoria, entre otros, olvidándose de otros aspectos tales como la intuición, la flexibilidad y la creatividad. Es evidente, sin embargo, que en estos momentos se exige a los educadores, aunque de una forma no suficientemente consciente, una tarea difícil y apasionante a la vez: la búsqueda de un equilibrio armonioso entre la formación racional y la liberación de la sensibilidad.

La liberación de la sensibilidad está estrechamente relacionada con el desarrollo de la capacidad creadora de un individuo. De algunos trabajos experimentales se deduce la conclusión de que la disminución de la capacidad creadora del individuo disminuye la satisfacción de vivir, aumenta la tensión y puede conducir a la crisis personal. Existe también la evidencia de que la creatividad es uno de los alicientes más valiosos para enfrentarse con las tensiones de la vida. De hecho, se ha comprobado que entre los esquizofrénicos existe una gran disminución en la capacidad de resolver las situaciones con un mínimo de creatividad.

Una de las aportaciones más importantes de la psicometría, en la segunda mitad del siglo XX, fue la elaboración de pruebas para medir la creatividad. Muchos psicólogos y educadores reconocen que el talento creativo no es lo mismo que la inteligencia académica y que casi nunca está representado en los tests de los que se deriva un coeficiente intelectual. Thurs-

(*) Doctora en Psicología.

tone (1951) subrayó esta distinción y marcó las pautas para el análisis del posible rol que juegan la fluencia ideacional, el razonamiento inductivo y ciertas tendencias perceptuales en la conducta creativa. También llamó la atención sobre los factores personales que juegan un papel en la creatividad, señalando, entre otros, la actitud receptiva en contraposición a la actitud crítica ante las nuevas ideas.

Los tests estandarizados que existen para evaluar las aptitudes creativas fueron elaborados en el transcurso de investigaciones que estudiaron el fenómeno de la creatividad. Las dos baterías más importantes son las de Guilford (1959) y Torrence (1962).

Mientras los tests de Guilford fueron derivados a través del análisis factorial, los tests de Torrence fueron desarrollados dentro de un contexto educativo, como resultado de una investigación dirigida a desarrollar las experiencias creativas dentro de un contexto escolar.

La definición de la que partió Torrence para elaborar las situaciones que presenta en su batería es que la creatividad:

“es un proceso por el cual se sensibiliza a los problemas, a las deficiencias, a los vacíos del conocimiento, a los elementos que faltan, disarmonías y demás: identificando la dificultad, buscando las soluciones, haciendo cálculos o formulando hipótesis sobre deficiencias: probando y reprobando esta hipótesis y posiblemente modificando y volviendo a probar; finalmente, comunicando los resultados.”

Esta definición describe un proceso humano natural. Fuertes necesidades humanas se encuentran implicadas en cada estudio. Cuando sentimos algo como incompleto o disarmónico, aumenta la tensión. Nos sentimos a disgusto y queremos aliviar la tensión. Puesto que los modos habituales de conducirse resultan inadecuados, se intenta investigar, diagnosticar, manipular y hacer cálculos y estimaciones. Hasta que los cálculos o hipótesis han sido probados, modificados y vueltos a probar, nos sentimos incómodos. La tensión permanece, sin embargo, hasta que se comunica a los demás el descubrimiento.

Un hallazgo consistente de la psicología educativa es que las asociaciones nuevas hacen que una persona olvide asociaciones aprendidas previamente y que las asociaciones antiguas interfieran con la asimilación de nuevas asociaciones. En la actualidad, numerosas investigaciones sostienen la conclusión de que las transferencias negativas o interferencias causadas por la competición de respuestas antiguas y nuevas conducen al olvido. Epstein (1915), desde su posición asociacionista, había apuntado que las asociaciones verbales diversas ante un mismo estímulo, inhibirían los procesos del pensamiento e interferirían en el uso expresivo del lenguaje de los bilingües.

Un punto de vista contrario al de Epstein (1915) fue expuesto por Stern (1918), quien afirmó que las diferencias entre las lenguas no solamente conducen al fenómeno asociativo de la interferencia, sino que representan un estímulo poderoso para los actos individuales del pensamiento, comparaciones y diferenciaciones.

Muchos observadores de los procesos creativos (Torrence, 1970) han señalado que la tensión resultante de la competición de asociaciones nuevas y antiguas facilita la originalidad del pensamiento y juega un papel importante en las innovaciones científicas y artísticas. Si esto es cierto, se puede hipotetizar que el bilingüismo resultaría en un aumento de la originalidad. En la literatura escasean, sin embargo, trabajos experimentales sobre la influencia de la competición de asociaciones en la habilidad para elaborar.

Torrence (1967 y 1968), después de haber efectuado estudios transculturales en niños bilingües de India y Samoa, encontró signos de que la competición de asociaciones interfiere en el pensamiento creativo, incluso en tareas que no exigen la utilización del lenguaje. El mismo autor (Torrence, Wu, Gowan y Aliotti, 1970) testó un total de 1.063 niños monolingües y bilingües chinos y malayos en las escuelas de Singapur, administrándoles los tests figurativos. Los resultados mostraron que los monolingües excedían a los bilingües en fluencia y flexibilidad. Sin embargo, los bilingües eran superiores a los monolingües en originalidad y elaboración.

Aunque la mayoría de las teorías sobre el pensamiento creativo asignan un papel importante a la existencia de asociaciones y de información acumulada en la memoria, no se encuentran en la literatura referencias empíricas sobre resultados hallados en sujetos bilingües con los tests verbales de Torrence.

En el presente trabajo nos propusimos estudiar la influencia que ejercen el bilingüismo temprano y el secundario escolar en los procesos de pensamiento creativo, utilizando tests verbales y figurativos de Torrence.

METODO

Sujetos: Se estudiaron dos grupos de sujetos de ocho y doce años de edad, respectivamente.

Cada uno de los grupos estaba compuesto por tres subgrupos. Un subgrupo experimental A, compuesto por sujetos bilingües familiares y un subgrupo experimental B, compuesto por sujetos monolingües familiares. El tercer subgrupo era de control. Ambos subgrupos experimentales iniciaron su escolarización en una "ikastola" (escuela bilingüe vasco-castellana) a la edad de cuatro años. Por lo tanto, los sujetos del subgrupo A eran bilingües tempranos y los sujetos del subgrupo B, bilingües secundarios o escolares. El subgrupo control estaba compuesto por sujetos monolingües castellanos que asistían a un centro monolingüe castellano parlante.

Cada uno de los subgrupos constaba de veinte sujetos, siendo la composición social de diez hijos de profesionales, cinco chicos y cinco chicas, y de diez hijos de empleados o pequeños comerciantes, cinco chicos y cinco chicas. Se estudiaron, por lo tanto, 120 sujetos, 60 de ocho años y 60 de doce años de edad.

Para seleccionar los subgrupos experimentales A y B, de ocho y doce años, se envió un cuestionario a los padres. Estos informaron sobre la lengua o lenguas que habían enseñado a sus hijos en el seno familiar.

Materiales: Los materiales que se utilizaron fueron las pruebas verbales y figurativas de pensamiento creativo de Torrence (1).

Procedimiento: A todos los sujetos se les hizo un test de inteligencia, por considerar este factor como covariante del diseño experimental.

Se les aplicaron las pruebas manipulativas del Wisc (escala de inteligencia de Wechsler para niños). Se seleccionó esta escala con el fin de eliminar la interferencia del factor lingüístico.

En el grupo de ocho años, la media de coeficiente intelectual del subgrupo experimental A era de 107 y la desviación típica, de 6,9. En el subgrupo experimental B, la media era de 107 y la desviación típica de 6,8. En el subgrupo control monolingüe, la media era 107 y la desviación típica, 6,4. La dispersión de los coeficientes intelectuales entre los sujetos de los tres subgrupos era de 93 el más bajo a 118 el más alto.

En el grupo de doce años, la media del coeficiente intelectual del subgrupo experimental A era 108, y la desviación típica, 7,52. En el subgrupo experimental B, la media era 108, y la desviación típica, 4,99. En el subgrupo control monolingüe la media del coeficiente intelectual era 108 y la desviación típica, 4,99. La dispersión de los coeficientes intelectuales entre los sujetos de los tres subgrupos era de 96 el más bajo a 120 el más alto.

El intento de seleccionar sujetos con un coeficiente "normal" se cifró en la consideración de que los resultados mostrados por bilingües superdotados serían difícilmente extrapolables a una población. De todas formas, es cierto que un límite de 120 es elevado, pero fue imposible reducir el margen de dispersión al querer mantener las muestras con las características sexuales y sociales señaladas.

Los sujetos fueron seleccionados, por lo tanto, en función de su capacidad intelectual, dominio lingüístico personal y familiar y clase social.

La aplicación de las pruebas en lengua vasca fue efectuada siempre por un examinador bilingüe que hablaba en vasco con los niños. La aplicación de las pruebas en castellano fue efectuada por un examinador monóglota castellano.

El orden en que se administraron las pruebas, vasco-castellano, castellano-vasco, fue efectuado al azar.

Para la aplicación de las pruebas se siguieron las instrucciones específicas elaboradas por el autor en su Manual Técnico (1966). Ante la inexistencia de normas culturales referenciales para obtener los porcentajes de flexibilidad y originalidad, se elaboró una guía especial para la muestra estudiada. Los grupos de ocho y doce años fueron considerados como independientes, por mediar entre ellos una diferencia de edad considerable. Para elaborar la lista de categorías distintas, tanto verbales como figurativas que nos dieran un índice de flexibilidad, se siguieron las directrices señaladas por Torrence en su Manual Técnico (1966) y los criterios señalados por Beaudot (1972), después de haber aplicado el test a una muestra

(1) Las traducciones de estas pruebas al castellano y euskera fueron realizadas por la autora.

francesa. Para evaluar la originalidad, se efectuó una lista de frecuencias, tanto verbales como figurativas, de todas las respuestas dadas por los sujetos de cada uno de los grupos. De la misma forma que Beaudot (1972), se otorgaron 2 puntos a las respuestas cuya frecuencia de incidencia en la muestra era inferior al 2%. Se otorgó un punto a las respuestas cuya frecuencia de incidencia en la muestra era entre el 2% y el 4%. Las respuestas cuya frecuencia de incidencia en la muestra era superior al 5% no recibieron ningún punto.

Los tests verbales 1, 2, 3, 4, 5 y 6 se puntuaron en fluidez, flexibilidad y originalidad. El test verbal 7 se puntuó en fluidez y originalidad.

El test figurativo 1 se puntuó en originalidad y elaboración y los tests 2 y 3 se puntuaron en fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.

RESULTADOS

Se efectuó un análisis estadístico para comprobar si las diferencias de resultados manifestados por los distintos subgrupos podían ser consideradas como fortuitas o bien como verdaderas diferencias. Para obtener las comparaciones entre los subgrupos, por comprender las muestras sujetos independientes, se utilizó la fórmula de la distribución *t* para cantidades no relacionadas (McNemar, 1969).

En la tabla 1 aparecen las medias, desviaciones típicas y distribuciones de *t* (McNemar, 1969) halladas en el subgrupo experimental A y el grupo control monolingüe. Los monolingües son, como vemos, superiores a los bilingües en fluidez y flexibilidad verbal en la lengua castellana. Sin embargo, los bilingües se mostraron superiores en fluidez, flexibilidad y originalidad figurativa.

En la Tabla 2, aparecen las medias, desviaciones típicas y distribuciones de *t* (McNemar, 1969) para el subgrupo experimental B y el subgrupo control monolingüe. Estos dos subgrupos no manifestaron diferencias que alcanzasen significación estadística en las pruebas verbales. Sin embargo, los bilingües se mostraron superiores a los monolingües en las escalas de fluidez, flexibilidad y originalidad figurativa.

En la tabla 3 vemos las medias, desviaciones típicas y distribuciones de *t* (McNemar, 1969) computadas entre los dos subgrupos experimentales, en el test verbal, en castellano y en el test figurativo. Se apunta una pequeña superioridad del subgrupo experimental B, en fluidez y flexibilidad verbal, así como en flexibilidad figurativa. En los demás índices no se observan diferencias entre los grupos.

En la tabla 4 pueden verse las medias, desviaciones típicas y distribuciones de *t* halladas entre los subgrupos experimentales A y B en el test verbal, en lengua vasca. Se apunta una pequeña superioridad del subgrupo A en fluidez y flexibilidad en vasco.

En las tablas 5 y 6 vemos las medias, desviaciones típicas y distribuciones de *t* para medidas relacionadas (Doménech, 1975), alcanzadas por los subgrupos A y B en las dos lenguas, el castellano y el vasco. Vemos que ninguno de los factores lograron significación estadística.

TABLA 1

Media, desviación típica y valores de t computados entre el subgrupo control monolingüe y los bilingües familiares en el Test Verbal, en castellano, y Figurativo de Torrence

FACTORES	MEDIA		DESVIACION TIPICA		t
	Monolin- gües	Bilin- gües A	Monolin- gües	Bilin- gües A	
Fluidez verbal	61,55	45,35	18,41	24,57	2,29*
Flexibilidad verbal	21,05	16,95	4,75	4,74	2,66**
Originalidad verbal	29,1	22,15	14,87	11,75	1,59
Fluidez figurativa	19,6	30,5	7,69	5,78	4,93***
Flexibilidad figurativa ...	12,9	18,65	4,17	3,18	3,98****
Originalidad figurativa ..	6,75	11,05	4,65	4,67	2,84***
Elaborac. manipulativa ..	4,3	4,95	2,95	3,69	0,59

*P<,05 **P<,025 ***P<,01 ****P<,001.

N Monolingües = 20 N bilingües = 20.

TABLA 2

Media, desviación típica y valores de t computados entre el subgrupo control monolingüe y los bilingües escolares en el Test Verbal, en castellano, y Figurativo de Torrence

FACTORES	MEDIA		DESVIACION TIPICA		t
	Monolin- gües	Bilin- gües B	Monolin- gües	Bilin- gües B	
Fluidez verbal	61,55	52,45	18,41	26,98	1,21
Flexibilidad verbal	21,05	18,15	4,75	5,99	1,65
Originalidad verbal	29,1	23,1	14,87	13,14	1,31
Fluidez figurativa	19,6	31,2	7,69	6,18	5,12**
Flexibilidad figurativa ...	12,9	19,4	4,17	2,88	5,57**
Originalidad figurativa ..	6,75	12,15	4,65	6,21	3,03*
Elaborac. manipulativa ..	4,3	3,6	2,95	2,79	0,74

*P<,005 **P<,001.

N Monolingües = 20 N bilingües = 20.

TABLA 3

Media, desviación típica y valores de t computados entre los bilingües familiares y escolares en el Test Verbal, en castellano, y Figurativo de Torrence

FACTORES	MEDIA		DESVIACION TIPICA		t
	Bilin-gües A	Bilin-gües B	Bilin-gües A	Bilin-gües B	
Fluidez verbal	45,35	52,45	24,57	26,98	0,84*
Flexibilidad verbal	16,95	18,15	4,74	5,99	0,68*
Originalidad verbal	22,15	23,1	11,75	13,14	0,23
Fluidez figurativa	30,5	31,2	5,78	6,18	0,36
Flexibilidad figurativa ...	18,65	19,4	3,18	2,88	0,76*
Originalidad figurativa ..	11,05	12,15	4,67	6,21	0,61
Elaboración figurativa ..	4,95	3,6	3,69	2,79	1,27

Se apunta una pequeña superioridad del subgrupo B, con una probabilidad del azar menor de ,5.

N de A y B=20.

TABLA 4

Media, desviación típica y valores de t computados entre los bilingües familiares y escolares en el Test Verbal, en vasco, de Torrence

FACTORES	MEDIA		DESVIACION TIPICA		t
	Bilin-gües A	Bilin-gües B	Bilin-gües A	Bilin-gües B	
Fluidez verbal	48,4	40,15	20,83	21,58	1,19
Flexibilidad verbal	18,3	15,45	4,88	6,23	1,56
Originalidad verbal	27,0	20,05	9,83	12,0	0,23

Se apunta una pequeña superioridad del subgrupo A, con una probabilidad del azar menor de ,5 y ,1, respectivamente.

N de A y B=20.

TABLA 5

Distribución de significación de t, para medidas relacionadas, de los sujetos bilingües familiares, en los Tests Verbales castellano-vasco de Torrence

FACTORES	MEDIA		DESVIACION TIPICA		t
	Caste-llano	Vasco	Caste-llano	Vasco	
Fluidez verbal	45,35	48,4	24,87	20,83	0,47
Flexibilidad verbal	16,95	18,3	4,74	4,88	1,11
Originalidad verbal	22,15	27,0	11,75	9,83	1,59

Las diferencias observadas no alcanzaron significación estadística, con un nivel de probabilidad al azar menor de ,05.

N = 20.

TABLA 6

Distribución de significación de t, para medidas relacionadas, de los sujetos bilingües escolares, en los Tests Verbales castellano-vasco de Torrence

FACTORES	MEDIA		DESVIACION TIPICA		t
	Caste-llano	Vasco	Caste-llano	Vasco	
Fluidez verbal	52,45	40,15	26,98	21,58	2,04
Flexibilidad verbal	18,15	15,45	5,99	6,23	1,59
Originalidad verbal	23,1	20,05	13,14	12,0	1,01

Las diferencias observadas no alcanzaron significación estadística, con un nivel de probabilidad al azar menor de ,05.

N = 20.

Puede mencionarse que los sujetos respondieron a las pruebas verbales de forma escrita. El dominio de la escritura a esta edad es limitado y puede influir en los resultados; sin embargo, en este caso es evidente que tiene los mismos efectos sobre los tres subgrupos y en el dominio lingüístico de las respectivas lenguas de los subgrupos experimentales.

Veamos a continuación los resultados obtenidos por los sujetos de doce años de edad.

En la tabla 7 vemos las medias, desviaciones típicas y distribución de t (McNemar, 1969) para los subgrupos independientes del subgrupo control monolingüe y el subgrupo experimental A, en los tests verbal y figurativo de Torrence. Los monolingües alcanzaron un nivel significativamente superior a los bilingües en fluidez verbal.

En la tabla 8 vemos las medias, desviaciones típicas y distribución de t (McNemar, 1969) del subgrupo control monolingüe y el grupo experimental A. Los monolingües fueron superiores a los bilingües en fluidez y flexibilidad verbal.

Entre los bilingües de ambos subgrupos experimentales no se encontraron diferencias significativas ni en el test verbal en lengua castellana ni en el figurativo (tabla 9).

Los bilingües de los subgrupos experimentales A y B no mostraron ninguna diferencia significativa en los puntajes alcanzados en el test de creatividad verbal en lengua vasca (tabla 10).

En las tablas 11 y 12 vemos las medias, desviaciones típicas y distribuciones de t para medidas relacionadas (Doménech, 1975), mostradas por los subgrupos bilingües en los tests verbales en castellano y en vasco. Vemos que tanto los bilingües del subgrupo A como del B mostraron puntajes significativamente más altos, en fluidez y flexibilidad verbal en lengua castellana. Los bilingües del subgrupo A alcanzaron puntajes incluso más altos en originalidad verbal en castellano que en vasco.

DISCUSION

Los resultados obtenidos por los dos grupos de ocho y doce años de edad, respectivamente, no guardan una relación lineal. Vamos a analizarlos, en primer lugar, de forma separada e intentar dar después una explicación de lo observado.

A la edad de ocho años, es decir, tercero de enseñanza general básica, los sujetos del subgrupo experimental bilingüe familiar fueron los que alcanzaron los puntajes inferiores en los tests verbales realizados en lengua castellana. Los bilingües escolares, subgrupo experimental B, efectuaron las pruebas verbales en castellano con una competencia semejante a los monóglotas castellanos. Es decir, que el bilingüismo escolar, aunque introducido en los primeros años del pensamiento preoperatorio, no interfiere en los procesos de fluidez, flexibilidad y originalidad verbal, cuando se evalúan estos procesos en la lengua dominante del sujeto. Los bilingües familiares, sin embargo, muestran interferencias asociativas en los procesos de fluidez y flexibilidad en las dos lenguas.

TABLA 7

Media, desviación típica y valores de t computados entre el subgrupo control monolingüe y los bilingües familiares en el Test Verbal, en castellano, y Figurativo de Torrence

FACTORES	MEDIA		DESVIACION TIPICA		t
	Monolin- gües	Bilin- gües A	Monolin- gües	Bilin- gües A	
Fluidez verbal	116,75	74,9	41,39	26,69	3,70*
Flexibilidad verbal	34,45	30,5	8,45	9,06	1,38
Originalidad verbal	22,15	20,5	12,20	10,96	0,40
Fluidez figurativa	21,5	20,8	6,43	4,17	0,38
Flexibilidad figurativa ...	18,2	17,2	4,23	3,8	0,78
Originalidad figurativa ..	10,55	11,1	4,89	6,42	0,29
Elaboración figurativa ..	8,35	7,35	4,85	4,26	0,59

* P<,005.

N Monolingües = 20 N bilingües = 20.

TABLA 8

Media, desviación típica y valores de t computados entre el subgrupo control monolingüe y los bilingües escolares en el Test Verbal, en castellano, y Figurativo de Torrence

FACTORES	MEDIA		DESVIACION TIPICA		t
	Monolin- gües	Bilin- gües B	Monolin- gües	Bilin- gües B	
Fluidez verbal	116,75	84,0	41,33	31,0	2,76*
Flexibilidad verbal	34,45	28,45	8,45	6,09	2,5*
Originalidad verbal	22,15	19,9	12,2	11,47	0,58
Fluidez figurativa	21,5	22,35	6,43	6,07	0,41
Flexibilidad figurativa ...	18,2	17,6	4,23	3,57	0,47
Originalidad figurativa ..	10,55	11,0	4,89	4,47	0,29
Elaboración figurativa ..	8,35	5,8	4,85	3,07	1,93

* P<,025.

N Monolingües = 20 N bilingües = 20.

TABLA 9

Media, desviación típica y valores de t computados entre los bilingües familiares y escolares en el Test Verbal, en castellano, y Figurativo de Torrence

FACTORES	MEDIA		DESVIACION TIPICA		t
	Bilin-gües A	Bilin-gües B	Bilin-gües A	Bilin-gües B	
Fluidez verbal	74,9	84,0	26,69	31,0	0,96
Flexibilidad verbal	30,5	28,45	9,06	6,09	0,81
Originalidad verbal	20,5	19,9	10,96	11,47	0,16
Fluidez figurativa	20,8	22,35	4,17	6,07	0,87
Flexibilidad figurativa ...	17,2	17,6	3,80	3,57	0,33
Originalidad figurativa ..	11,1	11,1	6,42	4,47	0,05
Elaboración figurativa ..	7,35	5,8	4,26	3,07	1,28

Las diferencias observadas no alcanzaron significación estadística, con un nivel de probabilidad al azar menor de ,05.

N de A y B= 20.

TABLA 10

Media, desviación típica y valores de t computados entre los bilingües familiares y escolares en el test Verbal, en vasco, de Torrence

FACTORES	MEDIA		DESVIACION TIPICA		t
	Bilin-gües A	Bilin-gües B	Bilin-gües A	Bilin-gües B	
Fluidez verbal	54,3	63,15	20,33	24,38	1,21
Flexibilidad verbal	24,35	23,5	6,53	7,97	0,35
Originalidad verbal	15,4	16,9	7,67	12,59	0,44

Las diferencias observadas no alcanzaron significación estadística, con un nivel de probabilidad al azar menor de ,05.

N= 20.

TABLA 11

Distribución de significación de t, para medidas relacionadas, de los sujetos bilingües familiares, en los Tests Verbales de Torrence

FACTORES	MEDIA		DESVIACION TIPICA		t
	Caste-llano	Vasco	Caste-llano	Vasco	
Fluidez verbal	74,9	54,3	26,69	20,33	4,27**
Flexibilidad verbal	30,5	24,35	9,06	6,54	3,74*
Originalidad verbal	20,5	15,4	10,96	7,67	3,65*

*P<,005 **P<,001.

N=20.

TABLA 12

Distribución de significación de t, para medidas relacionadas, de bilingües escolares, en los Tests Verbales de Torrence

FACTORES	MEDIA		DESVIACION TIPICA		t
	Caste-llano	Vasco	Caste-llano	Vasco	
Fluidez verbal	84,0	63,15	31,0	24,38	4,46**
Flexibilidad verbal	28,45	23,5	6,09	7,97	3,16*
Originalidad verbal	19,9	16,9	11,47	12,59	0,79

*P<,01 **P<,001.

N=20.

De estos resultados puede deducirse que el efecto negativo de la interferencia asociativa, que señalaron los primeros investigadores (Epstein, 1915; Ries, 1910; Pauly, 1929; Michaelis, 1933; Sander, 1934) se produce en los sujetos que adquieren un bilingüismo temprano en el contexto socio-familiar. Sin embargo, un bilingüismo escolar, aunque introducido tempranamente, no produce los mismos efectos en la lengua dominante de los sujetos.

Los bilingües de los dos subgrupos experimentales mostraron puntajes muy superiores a los monolingües en fluidez, flexibilidad y originalidad figurativa. Sin embargo, no se encontraron diferencias en los resultados alcanzados por los tres subgrupos en elaboración figurativa. Ante estos resultados, cabe pensar que los sujetos bilingües, escolarizados en su lengua de dominio inferior, o en una lengua que desconocen, desarrollan una capacidad mayor para expresar ideas de forma gráfica y figurativa. Esta capacidad puede desarrollarse como solución a las frustraciones que experimentan al no poder expresarse, en el contexto escolar, en el idioma que poseen mayor competencia.

Siendo las cosas así, los puntajes superiores logrados por los bilingües en el test figurativo representarían un esfuerzo e interés por parte de estos sujetos de comunicar ideas bloqueadas en el contexto escolar por el handicap lingüístico. Torrence (1970) encontró que los sujetos bilingües de su estudio mostraban puntajes superiores a los monolingües en originalidad y elaboración figurativa. En este estudio, los sujetos bilingües no mostraron puntajes superiores en elaboración.

A la edad de doce años, es decir, séptimo de enseñanza general básica, los dos subgrupos experimentales alcanzaron puntajes inferiores al grupo control monolingüe en fluidez verbal en lengua castellana. Los bilingües escolares alcanzaron además puntajes inferiores en flexibilidad verbal en castellano.

A esta edad, doce años, los bilingües no manifestaron puntajes superiores a los monolingües en el test figurativo de Torrence. La desaparición de esta superioridad hace suponer que este test no mide únicamente factores de personalidad y estructura intelectual, en cuyo caso estarían sometidos a fuertes cambios, sino que mide los efectos que producen en el niño determinadas condiciones ambientales. En este caso podrían ser las limitaciones y/o frustraciones que experimenta el niño escolarizado en el idioma no dominante.

Tomando en cuenta la evolución de los subgrupos experimentales, los resultados parecen indicar que el efecto asociativo de la interferencia está en relación con el dominio relativo de las dos lenguas que el individuo posee en un momento determinado. Hemos visto que los sujetos del subgrupo experimental bilingüe familiar mostraron mayores interferencias en castellano a los ocho años, cuando su dominio lingüístico del castellano era inferior a los monóglotas. A los doce años, cuando adquirieron una clara superioridad en la lengua castellana, el efecto negativo de la interferencia disminuye. Sin embargo, los sujetos bilingües escolares, cuando poseían un dominio muy incipiente en la lengua vasca, a la edad de ocho años, el fenómeno asociativo de la interferencia era inoperante en la lengua castellana. Sin embargo, cuando su dominio del vasco aumenta, a los

doce años, muestran mayores interferencias en los factores constitutivos de la inteligencia divergente que los sujetos bilingües familiares.

Los resultados hallados en nuestra investigación parecen indicar que los tests verbales y figurativos de Torrence son muy sensitivos al dominio lingüístico y que las circunstancias ambientales, concretamente del contexto escolar, inciden en los resultados obtenidos por los niños.

REFERENCIAS

- Beaudot, M.: "Recherche sur la Créativité". These de 3^e Cycle Université de Caen. No publicada. Mencionada en Torrence, E. Paul: *Tests de Pensée Créative*. Paris. Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, 1972.
- Doménech, J. M.: *Métodos Estadísticos para la Investigación en las Ciencias Humanas*. Barcelona. Ed. Herder, 1975.
- Epstein, I.: *La Pensée et la Polyglossie*. Paris, 1915.
- Guilford, J. P.: *Personality*. New York. Mc Graw-Hill, 1959.
- McNemar, Q.: *Psychological Statistics*. New York. J. Wiley, 1969.
- Michaelis, A.: "Der Psychologische Einfluss des Auslandsmilieus auf die Deutschen Jugendlichen", en *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34, 212-233, 1933.
- Pauly, Willy: *L'expertise en Ecritures chez les sujets Bilingues*. Strasbourg, 1929.
- Ries, Nicolas: "Le Bilinguisme et le caractère Luxembourgeois", en *Bureau International d'Education*, 86, 16-25, en Weinreich, Uriel: *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York. Publications of the Linguistic Circle of New York, 1953.
- Sander, F.: "Seelische Struktur und Sprache; Strukturpsychologisches zum Zweisprachenproblem", en *Neue Psychologische Studien*, 12-59, 1934.
- Stern, W.: "Die Erlernung und Beherrschung Fremder Sprachen", en *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 104-108, 1918.
- Thurstone, L. L.: "Creative Talent". Proceedings of the 1950. Invitational Conference on Testing Problems, Educational Testing Service, 1951. En Anastasi, A. (Ed.): *Testing Problems in Perspective*. Washington. American Council on Education, 1966.
- Torrence, E. Paul: *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs. N. J. Prentice Hall, 1962.
- Torrence, E. Paul: *Tests of Creative Thinking*. Princeton, New Jersey. Personnel Press, Inc., 1966.
- Torrence, E. Paul: *Understanding the Fourth Grade Slump in Creative thinking* (final Report Cooperative Research Project 944, United States Office of Education). Athens, Go. Georgia Studies of Creative Thinking. University of Georgia, 1967.
- Torrence, E. Paul; Wu, Sing-Jyi; Gowan, John, C., y Aliotti, Nicholas C.: "Creative Functioning of Monolingual and Bilingual Children in Singapore", en *Journal of Educational Psychology*, 61, 1, 72-75, 1970.

APROXIMACION INTERCOMUNITARIA A LA ADQUISICION DE LA SEGUNDA LENGUA

HOWARD GILES y JANE L. BYRNE (*)

Presentamos en este artículo una reciente aproximación socio-psicológica a los problemas existentes, en relación con las lenguas y las etnias, para determinar la variante lingüística que cada grupo étnico utiliza, así como en qué momento y con qué finalidad. Podemos así comprender, de manera más específica, los procesos que subyacen en los deseos de los miembros de dichos grupos de atenuar o bien crear sus propias variedades etnolingüísticas distintivas (Giles, Bourhis & Taylor, 1977; Giles & Johnson, en impresión). Creemos que este estudio puede hacer avanzar nuestro conocimiento de los factores que influyen en la adquisición satisfactoria de la segunda lengua. A continuación haremos una evaluación comparativa y crítica de dos de los modelos socio-psicológicos existentes actualmente en relación con la adquisición de la segunda lengua en contextos interétnicos (Gardner, 1979; Clément, 1980a, 1980b). Aunque ambos modelos representen un significativo avance teórico en el área, no obstante demostraremos que adolecen de ciertas deficiencias. La primera de ellas consiste en que no tienen en cuenta de manera explícita aquellos procesos (tales como la identificación étnica) a los que conceden importancia las actuales teorías intercomunitarias (Tajfel, 1974, 1978a; Tajfel & Turner, 1979), y a los que nosotros, al principio de este documento, daremos un estatus formal dentro de nuestro planteamiento sobre las lenguas y las etnias. Para finalizar intentaremos integrar esto último con los aspectos más importantes de los modelos de Gardner y de Clément y culminaremos con un conjunto de proposiciones que pretenden especificar las condiciones socio-psicológicas que facilitan o impiden que miembros de un grupo étnico subordinado alcancen un nivel de perfeccionamiento próximo al de los nativos en la lengua de una colectividad étnica dominante.

LENGUA Y ETNIAS

A lo largo de la historia han sido muchos los casos en todo el mundo en los que movimientos nacionalistas han coincidido con intentos de cambios lingüísticos (Weinstein, 1979). Hemos observado, de acuerdo con muchos

(*) Universidad de Bristol.

otros investigadores (e. g. Fishman, 1972; Lambert, 1979), que la lengua juega con frecuencia un papel psicológico crucial en la conducta interétnica (Giles, 1977a; Giles & Saint-Jacques, 1979). A menudo vemos que una cierta manera de habla o lengua constituye el atributo necesario para ser considerado miembro de un determinado grupo étnico, el indicio predominante para la categorización étnica, una dimensión importante de identidad étnica y un medio ideal para facilitar la cohesión dentro del grupo. Así, pues, según esto, tal vez no debiera causarnos sorpresa el hecho de que con frecuencia aparezcan problemas lingüísticos en los momentos clave de los conflictos interétnicos.

Giles y Johnson (en impresión) han hecho una primera clasificación de los planteamientos existentes en relación con el problema de las lenguas y las etnias desde las perspectivas "sociolingüística", "sociológica" y "de ruptura de la comunicación", aunque de forma que estas categorías no se excluyan entre sí. La primera perspectiva proporciona una taxonomía lingüística de indicadores de habla étnica en grupos con la misma lengua y se centra en la diversidad de maneras en que los individuos pueden manifestar su pertenencia étnica por medio del habla (véase Trudgill, 1974; Giles, 1979). El segundo punto de vista se concentra en el examen de las razones por las que algunas lenguas de etnias minoritarias sobreviven y otras no, y relaciona el fenómeno de "erosión lingüística" con factores socio-estructurales tales como los cambios económicos radicales (véase Lewis, 1979; Anderson, 1979). La tercera aproximación se centra en las razones de ruptura de la comunicación interétnica y hace hincapié en factores tales como las normas socio-culturales diferenciales y las aspiraciones motivadoras (véase Taylor & Simard, 1975; Clyne, 1979). Los tres enfoques (apuntados de manera simplificada arriba) han servido considerablemente para abrir nuevas y fructíferas vías a la investigación empírica; sin embargo, los problemas cada vez mayores con los que topamos en este área, debidos a las enormes diferencias entre cada una de las situaciones interétnicas, o de las estrategias y actitudes lingüísticas con respecto a la lengua del grupo interno, impiden que se puedan hacer predicciones teóricas generalizables de un contexto étnico a otro.

Ultimamente nosotros hemos adoptado un enfoque socio-psicológico en relación con las lenguas y las etnias que intenta aclarar la confusión empírica y teórica por medio de la identificación de los procesos comunes que subyacen en diversas estrategias de habla y actitudes lingüísticas, al mismo tiempo que hemos tenido en cuenta las influencias socio-estructurales sobre los grupos según la propia percepción de los miembros de éstos. Aun admitiendo que se encuentra en estado embrionario, opinamos que esta perspectiva es, en la actualidad, la mejor dotada para explorar la importante cuestión de quién utiliza determinadas estrategias lingüísticas, cuándo y con qué finalidad. Resulta esencial para nuestra tesis la definición generalmente aceptada de miembros de un grupo étnico (Turner, en impresión) como aquellos individuos que se identifican a sí mismos como pertenecientes a la misma categoría étnica (véase Barth, 1969; Harris, 1979). Esta identificación del grupo interno puede estar basada en un conjunto común de tradiciones remotas o en otros casos puede ella misma estimular la creación de un conjunto único de tradiciones (Fishman, 1977; J. Ross, 1979). En ambos casos el principal interés consiste en establecer y mantener unos límites del grupo interno que se perciban con claridad. Se trata,

pues, de una definición subjetiva de la categoría de miembro de un grupo étnico. Tiene la ventaja de que evita la categorización de los individuos basada en criterios supuestamente "objetivos" y de que no se atiene a la proximidad física ni a la similaridad o atracción interpersonal entre sus miembros. De mayor importancia es el hecho de que este enfoque sociopsicológico admite de una manera implícita la posibilidad de que existan condiciones en las que los mismos individuos actúen en términos de pertenencia a un grupo étnico (porque se identifiquen a sí mismos firmemente con dicha colectividad) y otras condiciones en las que no actúen así. A continuación vamos a esbozar brevemente nuestra propia teoría en relación con las lenguas y las etnias, lo que puede constituir un complemento útil de los planteamientos socio-lingüístico, sociológico y de ruptura de la comunicación.

PLANTEAMIENTO SOCIOPSICOLOGICO DEL PROBLEMA DE LAS LENGUAS Y LAS ETNIAS

Nuestro sistema teórico, aunque tiene sus antecedentes en los trabajos de Giles, Bourhis y Taylor (1977), Giles (1978, 1979) y Bourhis (1979), se corresponde más de cerca con el de Giles y Johnson (en impresión) e incluye aspectos de la teoría de la identidad social, los conceptos de percepción de la vitalidad etnolingüística y de percepción de los límites del grupo, así como la noción de pertenencia como miembro a múltiples grupos. La teoría de la identidad social, marco en el que se encuadran todos los demás conceptos, proporciona un análisis de las estrategias para lograr lo que llamaremos una diferenciación positiva que está en relación con las diferencias *lingüísticas*, así como algunas hipótesis sobre en qué momento se adoptarán aquéllas. A continuación introduciremos y discutiremos los otros conceptos, ya que éstos especifican con mayor precisión algunos de los factores personales o situacionales que realzan la prominencia de la identificación étnica de los individuos y de ese modo permite hacer predicciones más concretas con respecto a la atenuación y acentuación de las conductas etnolingüísticas. Esta aproximación sociopsicológica al problema de las lenguas y las etnias concluye en términos proposicionales con el bosquejo de las cinco condiciones que consideramos necesarias para los individuos que deseen mantener, acentuar o crear una diferenciación etnolingüística valorada favorablemente.

TEORIA DE LA IDENTIDAD SOCIAL

La teoría de la identidad social (Tajfel, 1974, 1978a, 1978b, en impresión a; Tajfel & Turner, 1979) se construye en torno a una secuencia de procesos que pueden expresarse de la siguiente forma. La categorización social del mundo implica el conocimiento de nuestra propia calidad de miembros de determinados grupos. Dicho conocimiento de nuestras categorías como miembros junto con los valores, positivos o negativos, asociados con ellas se define como nuestra identidad social, la cual solamente tiene significado por comparación social con otros grupos relevantes. Pues-

to que la identidad social es una parte importante del concepto de sí mismo, hemos de suponer que trataremos de alcanzar una identidad social de signo positivo de tal manera que haremos que nuestro propio grupo social se distinga de manera favorable de otras colectividades en lo que se refiere a dimensiones consideradas valiosas (el poder, los recursos económicos, los atributos intelectuales). Este proceso de diferenciación del grupo interno permite a los individuos conseguir una identidad social satisfactoria y segura, y de este modo realza la propia autoestimación positiva (Oakes & Turner, 1980). Por consiguiente, cuando la categoría de miembro de un grupo étnico resulta importante para los individuos, y cuando la variante etnolingüística (sea lengua, dialecto o habla coloquial, etc.) se considera un componente valioso de dicha identificación (Smolicz, 1979), los individuos se atribuirán, por medio de las dimensiones lingüísticas, una diferenciación positiva que les llevará a una identidad étnica positiva; se ha denominado a este proceso "diferenciación psicolingüística" (Bourhis & Giles, 1977; Bourhis, Giles, Leyens & Tajfel, 1979; Drake, 1980; Taylor & Royer, 1980). Así, pues, se logra una identidad social positiva en la medida en que los miembros de un grupo puedan hacer comparaciones sociales favorables para ellos con respecto a otros grupos externos relevantes. Sin embargo, Tajfel y Turner (1979) opinan que si la comparación social con un grupo étnico sobre dimensiones valiosas tiene como resultado una identidad étnica negativa para los miembros del interno, éstos adoptarán una o varias estrategias de movilidad social, de creatividad social o de competición social con vistas a conseguir un concepto de sí mismos más satisfactorio. La mayoría de estas estrategias tiene una importante correlación lingüística (Giles & Johnson, en imprenta), a las que nos referiremos en breve al tiempo que indicaremos las condiciones en que con mayor probabilidad se producirán.

Denominamos *movilidad social* a la estrategia mediante la cual los individuos tratan de pasar del grupo que les resulta tan desfavorable en la comparación a otro de evaluación más positiva, por regla general a la comunidad étnica dominante. Con este fin tratarán de adquirir, o al menos aspirarán a ello, las características (físicas o psicológicas) del otro grupo para asegurarse con ello una identidad social más adecuada. Probablemente los miembros del grupo que posee una identidad étnica negativa utilizarán esta estrategia cuando los límites entre ambos grupos parezcan suaves y permeables y cuando no resulten demasiado fuertes las objeciones que los dos grupos plantean a ello. Sin embargo, al mismo tiempo veremos que quienes se identifican fuertemente con el grupo étnico original con frecuencia acusarán duramente a dichos mutantes por su traición cultural (Kochman, 1976; Khleif, 1979a). Una táctica importante para conseguir la movilidad individual ascendente en este tipo de situaciones consiste, naturalmente, en una convergencia hacia las características lingüísticas del grupo externo (Giles & Powesland, 1975; Giles, 1977b), lo que lleva consigo la atenuación de los indicadores del habla étnica del grupo interno (Giles, Scherer & Taylor, 1979). Si el número de miembros del grupo que actúa de este modo es grande se puede producir una asimilación lingüística de consecuencias colectivas que llevará a la llamada "erosión" e incluso "muerte" de la lengua del grupo interno; dicho proceso se podría denominar de una manera más precisa como "suicidio de la lengua" (Dennison, 1977) de acuerdo con los principios de identidad social. La movilidad

individual es, por lo tanto, más bien una estrategia personal en el sentido de que el estatus original del grupo permanece inalterado, y cuando esta falta de identificación se produce en un elevado número de miembros puede ocurrir que los límites entre los grupos se vuelvan aún más confusos, disminuya la cohesión del grupo interno y se reduzca la capacidad de una acción colectiva.

Las estrategias de *creatividad social* consisten en el intento de redefinir los diferentes elementos de la comparación entre grupos étnicos subordinados y dominantes. Al contrario que la estrategia precedente, que implicaba un abandono del grupo interno, estas estrategias tienen como objetivo la protección de la identidad del grupo y la restauración de su diferenciación positiva. En este sentido se consideran "orientadas al grupo", incluso aunque, al ser soluciones tomadas por individuos, no alteren en realidad la relación objetiva que existe entre el grupo interno y el grupo externo en la dimensión subordinado-dominante. Todo parece indicar que los individuos que posean una identidad étnica negativa adoptarán estas estrategias o bien en el caso de que perciban los límites entre los grupos como prácticamente impermeables o bien cuando el propio grupo interno imponga severas sanciones a quienes no actúen de acuerdo con su calidad de miembros del grupo étnico. En otras palabras, las estrategias de *creatividad social*, de las que existen al menos tres, serán adoptadas por los individuos a quienes resulte imposible abandonar su grupo étnico y su identificación con él sea inevitable. La primera de estas estrategias consiste en que dichos individuos evitarán las comparaciones "dolorosas" con el grupo externo, que es lo que produce la imagen negativa de su grupo interno. Si no se hace una comparación entre el grupo interno y el externo, las deficiencias evaluativas se diluirán y resultará menos evidente la identidad inadecuada. Esto se consigue bien mediante la selección de otros grupos étnicos subordinados con los que los individuos puedan hacer comparaciones favorables, o bien fomentando la intensidad de las comparaciones *dentro* del grupo en lugar de entre los grupos; ambas tácticas pueden ir acompañadas naturalmente de comparaciones de tipo lingüístico. A veces, dada la íntima proximidad de los grupos étnicos, la comparación resulta prácticamente inevitable, por lo que han de recurrir a otras estrategias de *creatividad social*. La segunda de éstas consiste en que los individuos tratan de cambiar los valores de las características del grupo interno en una dirección más positiva para así reducir a su favor el valor negativo de la comparación. De nuevo la lengua juega un papel significativo en la medida en que la lengua del grupo étnico interno denominada con frecuencia "inferior", "subestandar" o "minoritaria", dialecto y habla coloquial, ya no suponga un estigma, sino que sea motivo de orgullo; considerada como símbolo de dignidad cultural. No es necesario decir que estas circunstancias fomentan la tendencia a la conservación lingüística y permanencia dialectal del grupo étnico interno (Ryan, 1979). La tercera estrategia se refiere a la tendencia a comparar el grupo interno con el externo en relación con dimensiones nuevas. Desde el punto de vista lingüístico tenemos casos de esto, por ejemplo, en la resurrección de lenguas muertas (el caso del hebreo), en la actualización de lenguas lexicológicamente inadecuadas (desde el punto de vista tecnológico), en la creación de alfabetos y de ortografías diferenciadas, así como en el desarrollo de dialectos étnicos, hablas coloquiales, etc.

Se llama *competición social* a la estrategia adoptada por determinados individuos que desean invertir la percepción de los estatus de los grupos interno y externo, partiendo de dimensiones de valorización. Observamos que la estrategia de competición social se produce cuando los miembros del grupo *a)* se identifican con firmeza con el grupo étnico del que son miembros y *b)* las comparaciones sociales entre los grupos están en situación activa (tal vez a pesar de intentos previos de creatividad social) o pueden resultar operativas. Para alentar estas últimas que llamamos "comparaciones sociales inseguras", Tajfel y Turner consideran esencial un conjunto de determinantes, aparte de la proximidad y la percepción de similitud, que consiste en el conocimiento de otras alternativas admitidas para determinar los estatus de los grupos. Es decir, cuando los miembros de un grupo subordinado sean conscientes de que su inferioridad se basa en superioridades injustas y es *ilegítima*, y al mismo tiempo creen que las diferencias de estatus son *inestables* y susceptibles de transformación, las comparaciones entre los grupos se harán dinámicas en lugar de permanecer fijas. De ahí que los factores que promueven la identificación étnica (que discutiremos en breve) y las comparaciones inseguras lleven a los miembros de los grupos subordinados a desafiar la superioridad del grupo dominante y a iniciar estrategias de diferenciación psicológica, así como de diferenciación psicolingüística. Abundan los ejemplos de competición lingüística dentro de un mismo Estado (Gales, España, Sri Lanka), en los que los individuos incitan a la desobediencia civil en defensa de sus lenguas abandonadas. Tratan de revalorizar las antiguas características de habla y a la vez crear otras nuevas con vistas no sólo a utilizarla en los dominios privados del propio grupo interno, sino que también pretenden que sea reconocida como aceptable en contextos externos y públicos. En este sentido *acentúan* los indicadores de habla del grupo interno y desean diferenciarse de manera activa de los hablantes del grupo externo en situaciones de enfrentamiento directo.

Nos encontramos aquí no sólo con la semilla de posibles conflictos sociales, sino también ante posibles cambios etnolingüísticos y sociales, ya que lo más probable es que el grupo dominante no ignore estas actividades, que no se limitan a mejorar el estatus del grupo subordinado, sino que al mismo tiempo implican una amenaza de sus propias diferencias de valor. Tan pronto como los miembros del grupo dominante muy identificados con él hagan comparaciones sociales inseguras, adoptarán estrategias recíprocas de creatividad y competición social para restaurar su identidad étnica positiva (para discusión más amplia, véase Giles, 1978). Por ejemplo, si la asimilación lingüística entre minorías étnicas alcanza tales niveles de perfeccionamiento y un número tal que las diferencias culturales del grupo dominante queden diluidas, éste puede responder distanciándose aún más de los posibles mutantes y de esta manera crear una nueva norma de comparación. En tales circunstancias los grupos subordinados pueden encontrarse con que la meta que han de alcanzar, la segunda lengua (L2) o el dialecto de prestigio, está en movimiento continuo. Aún más, el grupo dominante hará frente a la creatividad y competición social del grupo subordinado, sirviéndose de críticas destructivas de un humor verbal demolidor, de medidas políticas opresivas, etc., con la intención de reafirmar sus propias diferencias valoradas positivamente.

Hemos observado en qué manera, mediante la aplicación de determinadas derivaciones de la teoría de la identidad social al área de las lenguas y las etnias, los procesos sociopsicológicos de categorización, identificación, comparación y diferenciación positiva pueden conducir a los miembros de un grupo a la búsqueda de un concepto positivo de sí mismos. Las posibles estrategias de habla que este aspecto implica son la acentuación, permanencia y cuidado de los indicadores del habla étnica, y la redefinición y competición social en el terreno de las dimensiones lingüísticas. En esta línea, creemos poder aportar alguna claridad de conceptos con respecto a las diferencias establecidas en los informes sobre la utilización de las diferentes estrategias lingüísticas realizados sobre un vasto conjunto de grupos étnicos, así como sobre la enorme heterogeneidad dentro de muchos de ellos. Igualmente resulta obvia la necesidad de que se lleven a cabo investigaciones empíricas más extensas que demuestren las posibilidades últimas de este sistema.

FACTORES QUE AFECTAN LA PROMINENCIA DE LA IDENTIFICACION ETNICA

Puesto que la acentuación y la atenuación de los indicadores de habla étnica parecen depender en parte de la fuerza de la identificación étnica del individuo, Giles y Johnson (en impresión) han tratado de ampliar modestamente la teoría de la identidad social para explorar alguno de los factores situacionales y personales que contribuyen a la notoriedad de la pertenencia étnica de una persona. Más adelante discutiremos brevemente estos factores, entre los que se incluyen los conceptos de percepción de la vitalidad etnolingüística y de percepción de los límites de grupo y la noción de pertenencia como miembro a varios grupos. Al final de esta sección estaremos en mejor situación de hacer afirmaciones más precisas en relación con el deseo de los hablantes de una diferenciación psicolingüística, dato que es considerablemente significativo para nuestra comprensión de los procesos sociopsicológicos implicados en la adquisición de la segunda lengua en contextos interétnicos.

Percepción de la vitalidad lingüística y de los límites del grupo

La aproximación sociopsicológica a la conducta intercomunitaria en general y a las lenguas y las etnias en particular deberá tener en cuenta las representaciones aceptadas por los individuos de las fuerzas socioestructurales que actúan en los contextos interétnicos. En un intento de sistematizar las condiciones estructurales diferentes que operan dentro de las distintas comunidades étnicas, Giles, Bourhis y Taylor (1977) reunieron una taxonomía de los factores llamados de "vitalidad etnolingüística". Se ha dicho que la vitalidad de un grupo es mayor cuantos más factores socioestructurales le sean favorables. Para nosotros, la mayoría de las variables estructurales que influyen en la vitalidad etnolingüística derivan de tres factores: el estatus, la demografía y el soporte institucional. Los factores de

de estatus constan de variables económicas, políticas, sociales, sociohistóricas y de estatus lingüístico. Por esto se considera que un grupo tiene más vitalidad cuanto mayor sea su control económico y político sobre su destino, tenga un estatus social más elevado, una tradición e historia fuertes que constituyan una fuente de orgullo para el grupo y un habla étnica de elevada estima (o incluso de estatus internacional). Los factores *demográficos* son los que se relacionan con el número de miembros del grupo y de su distribución. De ahí que cuanto mayor sea la concentración del grupo étnico en su propio territorio, mayor el índice de nacimientos dentro del grupo y el número absoluto de miembros de éste y menor la incidencia de matrimonios mixtos y la emigración de los miembros del grupo interno, así como la inmigración de los miembros del grupo externo, mayor vitalidad se considera que dicho grupo tiene. Por último, los factores de *soporte institucional* incluyen la representación del grupo étnico en los medios de comunicación social, en la educación, el gobierno, la industria, la religión y la cultura. De nuevo, cuanto más representado en estos aspectos esté un grupo étnico, mayor será su vitalidad. La vitalidad global de un grupo étnico puede medirse objetivamente y se caracteriza por ocupar una posición a lo largo del continuo alta-media-baja (cf. Liebkind, 1979; Kramarae, 1981). Podemos afirmar que un grupo de mayor vitalidad tiene más probabilidades de supervivencia y de aparecer como entidad colectiva diferenciada.

Giles, Bourhis y Taylor (1977) trazaron una distinción entre esta vitalidad medida objetivamente y la percibida por el propio grupo interno. Aunque en muchos casos la vitalidad objetiva pueda superar de manera considerable la valoración subjetiva de los propios afectados, es posible que en muchos otros no se produzca esta clase de resultados. Se ha afirmado, es cierto, que el tener con frecuencia los grupos étnicos dominantes un control significativo sobre determinados sistemas de información dentro del conjunto de la colectividad, disponen de medios muy variados para manipular la percepción del grupo subordinado de su propia vitalidad y de la de los otros grupos, lo que puede hacer sentir al grupo interno que las fuerzas socioestructurales están trabajando en contra suya. Por esto, últimamente dirigimos de manera teórica más nuestra atención a la vitalidad *percibida* que a la real (objetiva) como condicionante de la conducta interétnica (Giles, 1978, 1979) y del mismo modo nos hemos preocupado de explorar empíricamente las dimensiones de la percepción por los grupos étnicos de las vitalidades de los grupos interno y externo (Bourhis, Giles y Rosenthal, en revisión). Así, pues, Giles y Johnson (en impresión) defienden que una percepción elevada de la vitalidad del grupo interno actúa de tal forma que incrementa la prominencia situacional de identificación étnica en los miembros del grupo y de esta manera refuerza la probabilidad de que se acentúen los indicadores del habla étnica en contextos interétnicos en los que las comparaciones sociales de inseguridad pretenden conducir a una diferenciación psicolingüística de valoración positiva.

Otro conjunto de factores que afectan la fuerza situacional de la identificación étnica se relaciona con la percepción por los propios individuos de los límites de su etnia. Mientras que para muchos investigadores el estado óptimo para los grupos étnicos es aquel en que los límites del grupo son fuertes (Banton, 1978; Khleif, 1979b; Paulston & Paulston, 1980), nosotros hacemos hincapié, como lo hicimos más arriba, en el nivel de representación aceptado. En esta línea, Giles (1979) afirma que hay una diferencia

entre los límites étnicos *percibidos* como duros o como suaves, y opina que los miembros del grupo alterarán sus límites lingüísticos y no lingüísticos de forma que puedan mantener o asumir el elevado grado de dureza percibido en los límites. Uno de los factores importantes que contribuye a la percepción de dureza o suavidad de los límites del grupo lo constituye el grado en que los perciban como "abiertos" o "cerrados" (Weber, 1964; F. Ross, 1979); es decir, según se considere fácil o difícil, respectivamente, la movilidad individual para pertenecer o dejar de pertenecer al grupo (véase la sección previa sobre estrategias de creatividad social). Por consiguiente, se percibirán probablemente como duros los límites de grupo cerrados o que se perciban así desde el punto de vista lingüístico. La percepción de límites étnicos duros y cerrados facilita a) la categorización propia y de los otros en colectividades étnicas claramente definidas; b) el establecimiento de un conjunto concreto de normas de grupo que lleven a las conductas interétnicas apropiadas (McKirnan & Hamayan, 1980), y c) un sentimiento fuerte de identificación étnica (F. Ross, 1979).

Pertenencia a varios grupos

Por regla general, los individuos son miembros de otras categorías sociales, además de la étnica, de las que cada una puede contribuir en diferente medida al concepto que éstos tienen de sí mismos (Tajfel, 1974). Parece probable que la pertenencia como miembros a diversos grupos influya en la percepción por los individuos de la prominencia de los límites entre las etnias y que afecte la implicación y fuerza de su identificación personal con la categoría étnica al menos en los tres aspectos que veremos a continuación.

En primer lugar, la exigencia de determinadas conductas que cada grupo social impone resultará menos estricta para aquellos individuos que se identifiquen fuertemente con muchas categorías sociales que para quienes pertenecen a pocas comunidades. Por consiguiente, la vinculación étnica será más fuerte y se producirá en más contextos sociales para quienes se identifiquen con pocos grupos sociales que para los que lo hacen con muchos (por ejemplo, categorías ocupacionales, religiosas, de sexo). Aún más, si un grupo étnico tiene una elevada proporción de miembros que pertenecen a varios grupos, es posible que sus límites étnicos parezcan más débiles y que el grupo ejerza menos influencia sobre sus miembros. En tales casos tendrán que servirse de variables situacionales muy intensas para fomentar la supremacía del sentido de identificación de los individuos. En segundo lugar, el que los individuos que son miembros de varios grupos se puedan adecuar a entidades diferentes afectará probablemente la fuerza de identificación étnica de los individuos. Por eso pensamos que si el sentido de identidad étnica de los individuos es más positivo que el que tienen como miembros de otros grupos sociales, más bajo será el grado de necesidad de las personas de definirse en términos étnicos a través de un número considerable de situaciones diferentes. En tercer lugar, el estatus de los individuos *dentro* de los múltiples grupos diferentes a los que pertenecen puede afectar el grado de identificación con la categoría étnica; su vinculación étnica será mayor cuando los individuos tengan un estatus

más elevado y mayor implicación en los asuntos de su propio grupo étnico que en los otros grupos sociales a los que pertenezcan (ver Smith, Tucker & Taylor, 1977; Edwards, 1977). En resumen, pues, la fuerza de identificación étnica de los individuos y, por consiguiente, sus deseos de diferenciación psicolingüística, dependerá en parte de que pertenezcan a pocas categorías sociales, siempre que éstas les proporcionen identidades menos satisfactorias y estatus más bajos dentro de los grupos que los que les proporcione la comunidad étnica.

PROPOSICIONES

El planteamiento sociopsicológico que hemos adoptado en el área de las lenguas y las etnias recoge algunos aspectos de la teoría de la identidad social, así como los conceptos con ella relacionados de percepción de la vitalidad etnolingüística, percepción de los límites del grupo y la noción de pertenencia en calidad de miembros a varios grupos. La consideración de estos elementos nos permite integrarlos todos ellos por medio de un conjunto de proposiciones que vienen en cierto modo a responder la cuestión de quién utiliza determinada estrategia de lengua, cuándo y para qué. Así, pues, afirmamos que hay más probabilidades de que los individuos se definan a sí mismos en términos étnicos y adopten estrategias para una diferenciación lingüística positiva en la medida en que:

1. Se identifiquen fuertemente con su grupo étnico que considera la lengua como una dimensión importante de su identidad.
2. Hagan comparaciones interétnicas inseguras (e. g., sean conscientes de la existencia de otras alternativas para la determinación del estatus de su propio grupo).
3. Consideren elevada la vitalidad etnolingüística del grupo interno.
4. Perciban los límites del grupo interno como duros y cerrados.
5. No se identifiquen fuertemente con muchas categorías sociales y la identificación con estas pocas les resulte inadecuada, así como bajo el estatus que estos grupos les proporcione.

Aunque pudiera ser que estas proposiciones no cubran todas las condiciones posibles que contribuyen a diferenciaciones lingüísticas positivas tales como la acentuación de los indicadores existentes del habla étnica y la creación de otros nuevos, con vistas a su utilización en contextos interétnicos (véase Giles & Johnson, en imprenta), recogen, sin embargo, algunos de los factores más importantes y posibilitan la comprensión de las relaciones étnicas hasta ahora sin estructurar. Es probable que las afirmaciones opuestas a éstas (la identificación étnica débil, las comparaciones interétnicas fijas, la percepción de baja vitalidad) establezcan las condiciones que se consideran necesarias para la atenuación de los indicadores de habla étnica y para la asimilación lingüística al grupo externo.

MODELOS SOCIOPSICOLÓGICOS DE ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA EN CONTEXTOS INTERÉTNICOS

Lo expuesto con anterioridad se basa esencialmente en los factores que influyen en la fuerza de identificación étnica, en las nociones de comparación entre los grupos y en el deseo de una diferenciación étnica considerada positiva. Opinamos que las ideas que derivan de la teoría intercomunitaria, así como los procesos en ella subyacentes son extraordinariamente valiosos para comprender el contexto interétnico de particular interés en el presente número de esta revista, es decir, las condiciones que capacitan o inhiben a los miembros de grupos étnicos subordinados para alcanzar el nivel de perfeccionamiento en la lengua del grupo dominante. Sin embargo, antes de subrayar de manera explícita la relevancia para este área de nuestra aproximación, examinaremos dos de los más recientes e importantes modelos sociopsicológicos existentes hasta el momento sobre adquisición de la segunda lengua (Gardner, 1979; Clément, 1980a; 1980b).

EL MODELO DE GARDNER

Gardner reúne de manera admirable dentro de un sistema el conjunto de factores que durante muchos años se han considerado importantes en los estudios sobre el aprendizaje de la segunda lengua. En la figura 1 vemos que el sistema tiene cuatro categorías: el medio social, las diferencias individuales, los contextos de aprendizaje y los resultados. El primero de ellos, el medio social, señala la necesidad de tener en cuenta el contexto más amplio en que están situados alumno y programa de aprendizaje lingüístico, y comprende las implicaciones de tipo social que lleva consigo el aprendizaje de la L2 y el desarrollo de unas destrezas bilingües. La segunda categoría, las diferencias individuales, se compone de las cuatro variables que más parecen influir en la adquisición de la L2 (para una relación más completa de una serie de variables de diferencias individuales, por ejemplo, sexo, edad, personalidad, véase Gardner & Desrocher, 1980); estas variables son: la inteligencia, la aptitud para el aprendizaje de lenguas extranjeras según las medidas del Test de Aptitud en Lenguas Modernas (Carroll & Sapon, 1959), la motivación y la ansiedad situacional. La motivación se refiere aquí a aquellas características afectivas que hacen que un alumno trate de adquirir elementos de la segunda lengua, así como su deseo de alcanzar dicha meta y la cantidad de esfuerzo empleado en ello. La ansiedad situacional se refiere a la tensión que experimenta en situaciones de aprendizaje concretas (por ejemplo, la clase), en las que el alumno pueda sentirse incómodo, inseguro y torpe al hablar públicamente la L2. La tercera categoría implica una diferencia entre los contextos de adquisición formal e informal. El primero se refiere a la instrucción en la clase o en cualquier otro contexto de relación profesor-alumno, mientras que el segundo consiste en aquellas situaciones (conversaciones informales con miembros de la comunidad de la L2, ver programas de televisión en la L2) que permitan al alumno demostrar su competencia en las destrezas de la segunda lengua sin que medien instrucciones directas. La última categoría del modelo divide los resultados, en lingüísticos y no lingüísticos. Los resultados lingüísticos se reflejan en datos tales como las notas de clase, la amplitud de vocabulario, el grado de perfección oral, mientras que los re-

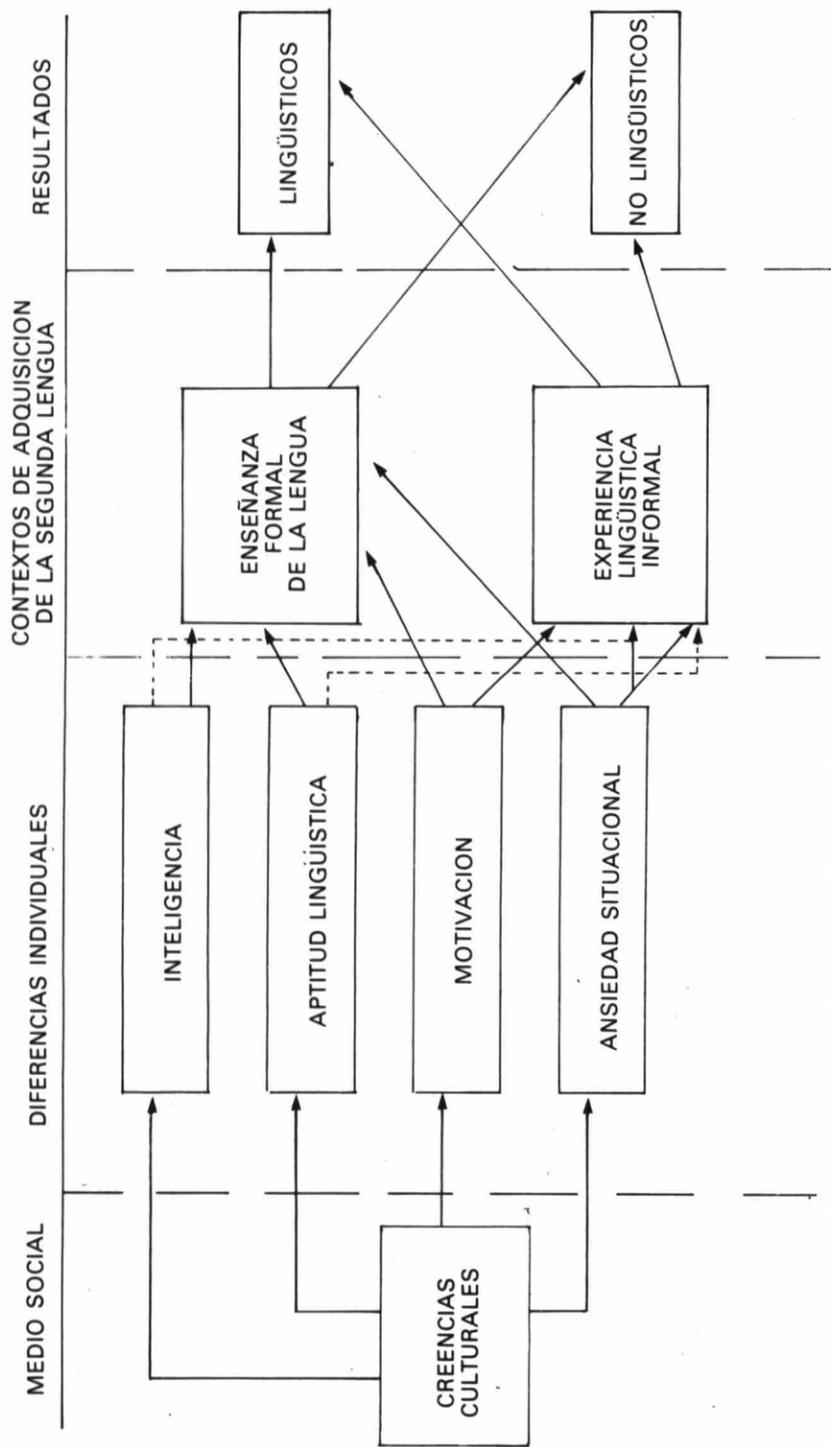


Figura 1.—Representación esquemática del modelo de Gardner (1979).

sultados no lingüísticos de la adquisición de la segunda lengua hacen referencia a factores tales como las actitudes favorables hacia la otra comunidad cultural, el interés por profundizar el estudio de la lengua, la generalización de su apreciación de otras culturas, etc.

Gardner, mediante este modelo, trata de realizar un detallado examen de la manera en que estas variables pueden actuar conjuntamente en el desarrollo del proceso de adquisición. En esta fase inicial de la formulación de su modelo, la principal distinción que hace con respecto al medio social es si éste es monolingüe o bilingüe. Afirma que los valores culturales existentes en el medio social influyen sobre la medida en que las diversas variables de diferencia individual condicionan la adquisición de la segunda lengua. Por ejemplo, Gardner (1979) demostró que el nivel de realización que los adolescentes canadienses de habla inglesa en zonas de predominancia anglófona alcanzaban en el aprendizaje del francés se correlacionaba en mayor grado con la motivación que con la ansiedad situacional, mientras que lo contrario ocurría en las provincias en que el bilingüismo estaba más regularizado. Igualmente argumentó que los factores de diferencia individual tenían consecuencias diferentes en los dos contextos de adquisición. Como puede observarse en la figura 1, Gardner opina que en situaciones de aprendizaje informal la motivación y la ansiedad situacional parecen influir más en el aprendizaje de la segunda lengua que la inteligencia o la aptitud lingüística (según indican las flechas discontinuas), simplemente porque la motivación y la ansiedad situacional determinan con más seguridad si los alumnos se encuentran o no implicados en dichos contextos. Por último, indica que los propios contextos diferentes de adquisición pueden fomentar determinados resultados en el sentido de que, por ejemplo, en el contexto formal es más probable que se obtengan resultados del tipo de buenas notas de clase en la L2, puntuaciones altas en los exámenes de gramática y vocabulario, mientras que el aprendizaje en contextos más informales servirá para obtener mayor grado de perfección oral y resultados *no* lingüísticos más favorables que la situación anterior.

Otros muchos modelos señalan igualmente la importancia del componente de motivación afectiva positiva que subyace en el proceso de adquisición (Dulay & Burt, 1974; Schumann, 1978). En éstos se ha resaltado de manera específica el hecho de que con frecuencia la disposición favorable hacia la comunidad que habla la lengua segunda —el llamado “móvil de integración” (Gardner & Lambert, 1972)— constituye una condición previa necesaria para alcanzar un grado de perfección semejante al de los nativos en la L2. Sin embargo, Gardner, en el desarrollo de su modelo en el mismo capítulo, defiende la necesidad de distinguir de manera explícita entre actitudes y motivación. La investigación empírica de Gardner (1979) demostró que mientras las actitudes estaban estrechamente relacionadas con la motivación y ésta a su vez se correlacionaba fuertemente con la obtención de la L2, no existía una relación directa entre esta última y las propias actitudes. De donde dedujo que las actitudes proporcionan el apoyo motivacional que sirve para la realización. Un mismo nivel de motivación se puede derivar, naturalmente, de bases actitudinales diversas formadas a partir de creencias culturales distintas existentes en medios sociales diferentes. Es más, el modelo de Gardner supone un elemento dinámico importante, ya que afirma que los resultados satisfactorios o insatisfactorios de los alumnos en la L2 pueden, en último caso, reforzar o reducir dichas actitudes

(véase Lambert, 1978; Cziko, Lambert, Sidoti & Tucker, 1980), mediante un proceso de "feedback" que facilitaría o inhibiría respectivamente la continuación del progreso en la segunda lengua.

Crítica

El modelo de Gardner, al acentuar el desarrollo secuencial del proceso en el que interactúan varias categorías, constituye un avance dinámico en la investigación sobre el aprendizaje de la segunda lengua. El mismo apunta, sin embargo, la necesidad de que en ulteriores estudios se analice más detalladamente el medio social; ésta puede ser nuestra contribución con el presente estudio. Aunque el modelo de Gardner haga referencia de pasada a la vitalidad etnolingüística, nos parece que tiende a considerar el aprendizaje de la lengua de otro grupo dentro de un *vacío entre los grupos*, al menos en la medida en que no tiene en cuenta los importantes aspectos y procesos con los que iniciamos este documento. Creemos que es urgente conceder un estatus teórico formal dentro de la sociopsicología del aprendizaje de la L2, al concepto de identificación étnica, a las variables que afectan a un tiempo su fuerza y la percepción de las relaciones que actúan entre los grupos étnicos. De acuerdo con nuestras proposiciones en relación con la diferenciación etnolingüística, afirmamos, de manera más particular, que si un alumno se identifica fuertemente con su grupo étnico, considera su propia lengua como una dimensión valiosa de la comunidad a la que pertenece y hace comparaciones interétnicas inseguras, tendrá menos disposición a aprender la lengua del grupo dominante al nivel de perfeccionamiento próximo al del nativo. En tal caso, el aprendizaje de la segunda lengua "restaría" identidad étnica al alumno y le produciría un sentimiento de anonimato cultural (Lambert, 1974; Taylor, Meynard & Rheault, 1977). Por el contrario, los alumnos que no se identifiquen fuertemente con su grupo étnico y no valoren su lengua como una dimensión sobresaliente del grupo del que son miembros y hagan comparaciones interétnicas fijas, tendrán una disposición más favorable hacia el aprendizaje de la segunda lengua, especialmente si observan que dicha adquisición les reporta considerables beneficios de tipo práctico. De hecho, estos alumnos son los candidatos ideales para la asimilación rápida de la cultura dominante sin apenas sentimiento (en caso de tener alguno) de que la adquisición de la segunda lengua les reste identidad étnica (Merton, 1968; Lamy, 1979). Bien es cierto que en dicho caso los alumnos percibirán casi con seguridad la adquisición de la segunda lengua como algo "adicional" (Lambert, 1974), que contribuye a una identidad social positiva. Por supuesto, estos factores podrían contribuir o determinar de manera significativa el móvil de integración. En realidad, el propio Gardner opina que posiblemente el móvil de integración sea un determinante potencial de la adquisición de la L2 sólo en contextos en que el bilingüismo se considere como adicional. Clément, Gardner y Smythe (1977) observan que el miedo a la asimilación que experimentaban los canadienses francófonos al hablar inglés se asociaba de manera muy negativa con el móvil de integración, mientras que los que tenían tendencia a la integración no experimentaban tales temores de asimilación a la cultura inglesa. En resumen, pues, el miedo a la asimilación puede ser resultado directo de la identificación fuerte con el propio grupo étnico en aquellos miembros que concedan un elevado valor a su

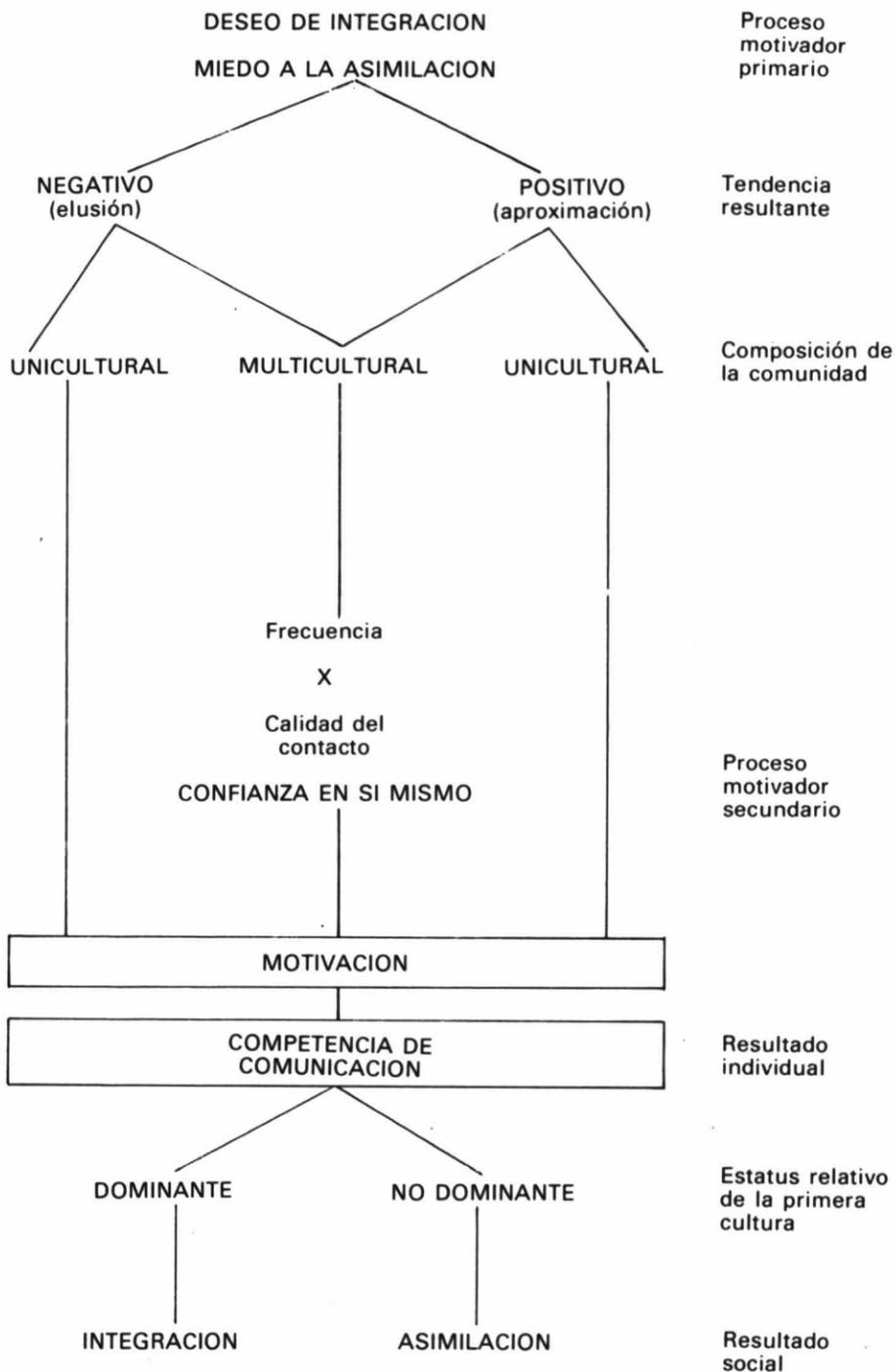


Figura 2.—Representación esquemática del modelo de Clément (1980a)

lengua y hagan comparaciones interétnicas de inseguridad. Aunque reconocamos, como se deduce de lo anterior, que estos factores prácticamente encajan dentro de la categoría del medio social de Gardner como las convenciones culturales con las que el alumno entra en el contexto del aprendizaje de la lengua, pensamos que habría que dedicarles una atención más específica. Puesto que en la actualidad el modelo de Gardner está en desarrollo y su capacidad predictiva resulta limitada, trataremos de remediar este estado de cosas después de hacer el examen crítico de otro modelo que también se mueve en la misma dirección.

EL MODELO DE CLEMENT

Clément (1980a) se aventura a explicar en qué manera algunos aspectos del medio social influyen en los resultados lingüísticos de los individuos en el proceso de adquisición de la L2. Un rasgo dinámico importante de su análisis es que determinados resultados obtenidos de manera individual pueden producir consecuencias colectivas (cf. Fishman, 1980) tales como, por ejemplo, la asimilación del grupo a la lengua del grupo dominante que modifica la estructura del medio social original y a través de éste el proceso individual intermedio. En su sistema, Clément reúne bajo el término de "competencia de comunicación" los resultados lingüísticos y no-lingüísticos, ya que supone que los mismos procesos conducen a la adquisición, conservación y práctica de ambos.

Aunque en la representación esquemática de su modelo (véase figura 2) no le conceda relevancia, Clément proporciona un estatus teórico al concepto de la vitalidad etnolingüística que, según él, condiciona algunos aspectos estructurales importantes del medio social. Afirma que cuando confluyen diversas etnias predomina la lengua del grupo de mayor vitalidad (Giles, 1978, 1979), y más adelante establece una relación directa entre la vitalidad etnolingüística de una cultura y su atractivo para miembros de grupos externos. (El estudio de Cummins *La hipótesis de interdependencia* —1978, 1979—, complica este proceso al sugerir que un conocimiento adecuado de la L1 facilitaría de manera extraordinaria la adquisición de la L2. Sin embargo, Clément considera que esto sólo es posible cuando es fuerte la identificación con el grupo cultural de la primera lengua, que posee una vitalidad relativamente alta.) Clément defiende que entre los procesos intermedios que se operan en el individuo entre las condiciones existentes en el medio social (las vitalidades etnolingüísticas *relativas* de los grupos interno y externo) y la competencia de comunicación en la L2, se incluye en parte para algunos individuos lo que él llama el "proceso motivador primario". Incluye éste la operación de dos fuerzas antagonistas, "el deseo de integración" frente al "temor a la asimilación". La primera representa el deseo de llegar a ser admitido como miembro en la cultura de la L2 y constituye la base afectiva positiva del proceso motivador primario, mientras que la segunda es la base afectiva negativa, representada por un temor a que el aprendizaje de la L2 conduzca a la pérdida de la L1 y de su correspondiente cultura (Clément, 1978).

En un documento más reciente, aún sin publicar, Clément (1980b) hace una exposición más detallada de su concepción del proceso motivador primario poniendo de relieve esta vez el concepto de *percepción* de la vitali-

dad. Sugiere en él que la percepción de las vitalidades etnolingüísticas de los grupos culturales de las lenguas primera y segunda, respectivamente, constituye un determinante importante para que se produzca bien un deseo de integración o bien el temor a la asimilación. Opina que los procesos motivadores primarios de los individuos están en función de la proporción existente entre la vitalidad percibida en el grupo cultural de la L2 y en el de su opuesto de la L1. Así:

Vitalidad percibida de la L2
Vitalidad percibida de la L1

Si el grupo interno no percibe vitalidad en la L1, o muy poca, la integración estará directamente relacionada con la vitalidad percibida de la L2. Por otra parte, si la vitalidad de la segunda lengua iguala o supera a la de la primera lengua, se supone que el miedo a la asimilación desciende hasta un punto desconocido en el que la L2 se presenta con tal fuerza que el individuo decide no conservar las características culturales de la L1 de origen. Por consiguiente, el impulso motivador experimentado como consecuencia del proceso motivador primario consiste en un ligero equilibrio entre la integración y el temor a la asimilación. Si esto se produce en una zona geográfica unicultural, se supone que para quienes predomine el temor a la asimilación, la motivación de adquirir la L2, así como la eventual competencia de comunicación, será menor que para aquellos para quienes el deseo de integración sea relativamente elevado. Clément opina que cuando esto ocurre en zonas de confluencia multicultural se opera también un "proceso motivador secundario". Se relaciona éste con la confianza en sí mismo que el individuo experimenta cuando se comunica por medio de la segunda lengua. Basa esta hipótesis en los resultados obtenidos en zonas bilingües (Clément, Gardner & Smythe, 1977; Gardner, 1979) y demuestra que la ansiedad situacional que experimentan los alumnos que utilizan la L2 vaticina más claramente la competencia de comunicación que las actitudes y la motivación. A continuación Clément afirma que la confianza de los individuos en sí mismos está en función recíproca de la frecuencia y calidad de los contactos con miembros del grupo de la L2. De ahí que en zonas multiculturales se suponga que la competencia de los individuos en la segunda lengua viene determinada por ambos procesos motivadores, el primario y el secundario, actuando consecutivamente, de manera que la competencia estará en función de que el deseo de integración y la confianza en sí mismos alcancen niveles altos (véase figura 2).

Clément señala que la adquisición de la L2 puede dar como resultado varias consecuencias de tipo social; dos de las más importantes son, bien que los individuos pierdan por completo su primera lengua y pasen al grupo externo (asimilación) o bien que conserven su primera lengua aunque participen de ambas comunidades culturales (integración). Basándose en la investigación de Lamy (1978, 1979) sobre la relación entre bilingüismo e identidad étnica, defiende que el resultado colectivo de integración se producirá cuando la comunidad de la L1 sea dominante y su vitalidad etnolingüística se perciba como comparativamente alta, mientras que es más probable que se produzca asimilación cuando la cultura original esté subordinada a la del grupo de la L2 y su vitalidad etnolingüística se perciba como más baja. Por último, afirma que estos resultados sociales constituyen la

propia naturaleza del medio en el que los estudiantes de la L2 se encuentran y, por consiguiente, condicionan mediante un proceso de "feedback", el clima que al mismo tiempo será causa y fin de la integración o del temor a la asimilación de los individuos.

Crítica

Por mucho que el modelo de Clément parezca abarcar, deseáramos rebatirlo en tres aspectos. En primer lugar, conviene recordar que el modelo de Gardner concedía estatus teórico a las diferenciaciones siguientes: el contexto de adquisición formal frente al informal (ver Krashen, 1978) y los resultados lingüísticos frente a los no lingüísticos, así como a dos variables de diferencias individuales, la inteligencia y la aptitud lingüística. Por desgracia, Clément no justifica en su estudio de manera suficiente el olvido o abandono de lo previamente mencionado, circunstancia que resulta lamentable, dada la importancia que, de manera tan convincente, Gardner concede a esto. Aún más, podríamos argüir que la utilización que hace Clément de los conceptos de deseo de integración y de temor a la asimilación pueden prácticamente reunirse en el modelo de Gardner bajo el encabezamiento de "actitudes sociales". De este modo dichas tendencias antagónicas ejercerán su influencia al actuar como soportes de la motivación en diferentes contextos de aprendizaje y llevarán a resultados diferentes.

En segundo lugar, sin dejar de considerar acertado que Clément (1980b) incluya la percepción de la vitalidad etnolingüística dentro de su sistema, tendríamos que rebatir su concepción de ésta así como el papel que le atribuye dentro del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. De manera implícita Clément equipara la vitalidad percibida con la dimensión de estatus; sin embargo, nos gustaría comprobar que también concede un peso equivalente a las dimensiones demográfica y de apoyo institucional (Giles, Bourhis & Taylor, 1977), al menos hasta que la investigación empírica no demuestre otra cosa. Del mismo modo tiende a tratar la percepción relativa de la vitalidad como un concepto aparentemente autónomo que influye de manera directa en las motivaciones de los individuos. Aunque en estudios previos nosotros también hayamos considerado que la vitalidad (objetiva y subjetiva) afecta directamente las conductas lingüísticas interétnicas (Giles, 1978, 1979; Bourhis, 1979), en la actualidad preferimos, como ya hemos indicado previamente en este documento, considerar este concepto simplemente como uno de los factores dentro del conjunto que determina la prominencia de la identificación étnica para los individuos (Giles & Johnson, en impresión). De la misma manera que para Gardner las actitudes servían de soporte de la motivación, nosotros defendemos que la percepción de la vitalidad del grupo interno actúa como soporte de la identificación étnica. En otras palabras, no consideramos, al contrario que Clément, la percepción de la vitalidad como uno de los determinantes primordiales del proceso de motivación, sino que queremos dar dicho estatus —como hicimos en nuestra crítica del modelo de Gardner— a los conceptos de identificación étnica y de comparación interétnica de inseguridad. En breve ofreceremos una relación más explícita de nuestra posición teórica.

En tercer lugar, Clément opina que los individuos que participan de un medio común comparten unas predisposiciones y competencias de comunicación en la L2 que conducen a unos resultados colectivos que van seguidos de consecuencias teóricas concretas, como se observa en su modelo. Aun sin tratar de disminuir el valor de la orientación de Clément que implica la existencia de una homogeneidad dentro de los grupos que no nos parece defendible, hemos preferido adoptar el concepto de que los resultados colectivos *percibidos* varían enormemente según la fuerza de la identificación étnica de los individuos. En situaciones de lenguas segundas extraordinariamente dominantes, Clément defiende de manera general que las competencias de comunicación de los miembros del grupo no dominante darán el resultado colectivo de la asimilación que a su vez diluirá el temor que ésta produce y fomentará la integración. Por el contrario, sin embargo, nosotros, en las mismas circunstancias, opinamos que aquellos miembros del grupo subordinado que mantengan un fuerte sentido de pertenencia étnica percibirán el resultado colectivo de la asimilación con tal fuerza que aumentará el temor que ésta les produce y disminuirá su deseo de integración, lo que podría incluso producir el resultado de que las destrezas de la primera lengua resurgieran. Por último, en relación con la percepción de los resultados colectivos, el modelo de Clément parece un poco estático en el sentido de que supone de manera implícita que el grupo externo permite en cualquier tipo de condiciones la asimilación o la integración; la percepción de los resultados colectivos es tan relevante para el grupo *externo* como para el interno. Como ya señalábamos al comienzo de este artículo, los grupos dominantes disponen de una serie de estrategias para cuando perciban que el resultado social de la asimilación del grupo subordinado amenaza su sentido de diferenciación positiva. Para evitarlo, el grupo dominante puede ir cambiando sutilmente o incluso crear nuevas formas en su propia lengua con vistas a hacer que la asimilación a ella resulte más difícil (véase Ulrich, 1971). Esta "divergencia ascendente" (Giles, 1977b; Giles y Powesland, 1975) pone de relieve el hecho de que la lengua segunda no tiene por qué ser una meta necesariamente estática a la que aspiran los estudiantes, sino que con frecuencia constituye una forma en evolución continua y que posiblemente, tal vez no de manera consciente, sea inalcanzable para ellos.

APROXIMACION INTERCOMUNITARIA A LA ADQUISICION DE LA SEGUNDA LENGUA

Así pues podemos afirmar de una manera general que los modelos dinámicos de Gardner y de Clément, debido a su énfasis en el medio social, han contribuido significativamente a nuestra comprensión de los aspectos socio-psicológicos de la adquisición de la segunda lengua en entornos interétnicos. El primero de ellos, sin pretender ser completamente predictivo, proporciona un estatus teórico explícito a cuatro variables específicas de diferencia individual y las examina a la luz de los diferentes contextos de adquisición y de los resultados individuales en un desarrollo consecutivo. El segundo, aunque valioso porque considera la adquisición de la L2 como un proceso y además señala la función importante de los resultados colectivos, nos parece en cierto modo limitado en cuanto a su capacidad predic-

tiva debido a su interés en considerar la percepción de la vitalidad relativa como el primer determinante de la motivación. Coincidimos con ambos modelos en considerar que la motivación es esencial para cualquier comprensión del perfeccionamiento en la segunda lengua. Asimismo estamos de acuerdo con la noción de que pueden existir tendencias conflictivas en el individuo dados por una parte la percepción del aprendizaje de la segunda lengua como funcional y por otra el deseo de mantener su valiosa lengua étnica. Sin embargo hay conceptos y procesos esenciales para nuestra posición, derivados de la teoría intercomunitaria, que los planteamientos de Gardner y Clément no han tenido en cuenta. Nos referimos más concretamente a los factores que afectan la fuerza de identificación étnica de los individuos y a su percepción de las relaciones sociales que actúan entre los grupos étnicos interno y externo. En lugar de desarrollar otro modelo esquemático, hemos preferido presentar, en forma de proposiciones, las condiciones que favorecen que se alcance o no un grado de perfección lingüística semejante al de un nativo en la lengua del grupo dominante. No sería excusable prescindir en el planteamiento teórico de la otra cara de la moneda, es decir de los factores que *impiden* el perfeccionamiento en la L2 si queremos comprender definitiva y completamente las operaciones que facilitan el proceso de adquisición. Si limitamos nuestra atención al aprendizaje por grupos étnicos subordinados de la lengua del grupo dominante externo y ampliamos esto, a un tiempo, con la inclusión integrada de algunas de las ideas de Gardner y Clément, podremos proporcionar una aproximación predictiva más viable que las hasta ahora formuladas. Aún más, al describir este planteamiento intercomunitario principalmente en términos proposicionales, evitamos la representación esquemática de vínculos causales que sin duda resultan demasiado complejos para ser representados en diagramas simples.

Suponiéndole un valor de tipo práctico a la adquisición de la L2, *afirmamos que los miembros del grupo subordinado adquirirán con mayor probabilidad un grado de perfeccionamiento semejante al de los nativos en la lengua del grupo dominante cuando:*

- (1a) la identificación del grupo interno sea débil y/o la L1 no sea una dimensión prominente de la pertenencia al grupo étnico;
- (2a) existan comparaciones interétnicas fijas (e.g., no se tenga conocimiento de otras alternativas aceptables ante la inferioridad);
- (3a) la percepción de la vitalidad del grupo interno sea baja;
- (4a) los límites del grupo interno se perciban como suaves y abiertos;
- (5a) exista una fuerte identificación social con otras muchas categorías sociales, que les proporcionen identidades de grupo adecuadas y un estatus intercomunitario satisfactorio.

Opinamos que las cinco condiciones expuestas fomentan una fuerte motivación para aprender la L2 —es decir conducen a la integración—, que es “adicional” desde el punto de vista personal del que aprende. En estas condiciones facilitadoras, la ansiedad situacional es de importante consideración en la medida en que el perfeccionamiento último dependerá de la propia confianza que los alumnos expresen al hablar la L2 en ámbitos totalmente públicos. Así pues en dichas condiciones es probable que los propios alumnos se valgan de las ventajas de los contextos informales de ad-

quisición para fomentar sus destrezas en la L2. Esto se vería reflejado en resultados positivos, de manera esencial en la perfección oral, en la competencia socio-lingüística y la flexibilidad de adaptación (Segalowitz, 1976; Thakerar, Giles y Cheshire, en impresión; Beebe y Zuengler, en revisión), y en consecuencias favorables de tipo no lingüístico. Es probable que la percepción del resultado colectivo de que una proporción considerable de miembros del grupo étnico subordinado haya alcanzado el grado de perfección lingüística fomente aún más el deseo de integración en aquellos alumnos que tengan características semejantes a las mencionadas arriba (1a-5a), pero puede también actuar como catalizador para los miembros más capacitados del grupo externo y hacerles modificar la L2 "normativa" en caso de que consideren que dicha asimilación amenaza su diferenciación étnica positiva. Al mismo tiempo la percepción del mismo resultado colectivo puede igualmente incidir en que se acreciente el temor a la asimilación y por tanto disminuya la motivación de aprender la L2 en aquellos individuos que se caractericen por el siguiente conjunto de proposiciones (1b-5b).

Incluso suponiéndole un valor funcional a la adquisición de la L2, *declaramos que es probable que los miembros del grupo subordinado no alcancen un grado de perfección semejante al de los nativos en la lengua del grupo dominante cuando:*

- (1b) la identificación del grupo interno sea fuerte y la lengua sea una dimensión relevante de la pertenencia al grupo étnico;
- (2b) existan comparaciones interétnicas de inseguridad (eg. se conozcan otras alternativas aceptables ante la inferioridad);
- (3b) la vitalidad del grupo interno se perciba como alta;
- (4b) los límites del grupo interno se perciban como duros y cerrados;
- (5b) exista una débil identificación con algunas categorías sociales, que proporcionen identidades de grupo inadecuadas y un estatus intercomunitario insatisfactorio.

En este caso el aprendizaje de la lengua del grupo dominante puede constituir una estrategia viable desde los puntos de vista económico y político pero a un coste social muy alto para aquellos miembros que se identifiquen fuertemente con su grupo. La noción introducida por Lambert (1974) de que el aprendizaje de una L2 puede tener como resultado el "restar" identidad al grupo minoritario se determina de forma más precisa mediante las afirmaciones 1b-5b y la tendencia de motivación que de ello resulta tiene su equivalente en el temor a la asimilación del esquema de Clément. Aún más, rebatiremos a Schumann (1978) y afirmaremos que el temor de los alumnos a la asimilación será más fuerte cuanto más cercanos se sientan los límites lingüísticos entre las lenguas segunda y primera, ya que en estas circunstancias la diferenciación positiva del grupo se verá más severamente amenazada. En este medio, pues, habrá poca tendencia a adquirir la lengua en contextos informales fuera de las situaciones impuestas de aprendizaje formal. Por consiguiente, de acuerdo con Gardner, los resultados positivos no lingüísticos serán mínimos y los lingüísticos con toda probabilidad se reflejarán únicamente en las notas de clase y en los tests gramaticales que a su vez estarán en correlación íntima con la inteligencia y la aptitud lingüística del alumno.

Aunque Clément no considere los resultados colectivos de la *falta* de competencia de comunicación en la L2, creemos que puede valer la pena una consideración teórica más amplia especialmente con respecto a las causas y motivos que se han atribuido a estos resultados sociales (Jones y Davis, 1965; Hewstone y Jaspars, en impresión). Por ejemplo aquellos caracterizados por las definiciones 1b-5b pueden sentir la difusión de lo que podríamos llamar la "no asimilación" como un intento consciente, válido y satisfactorio de mantener su propia diferenciación cultural (Ryan, 1979), lo que recíprocamente actuaría de forma que disminuyera la motivación de aprender la L2. Los caracterizados por las afirmaciones 1a-5a que hubieran adquirido satisfactoriamente la L2, podrían considerar este resultado colectivo como un "fracaso" del grupo debido a condiciones sociales y económicas desfavorables así como a medios educativos y material pedagógico inadecuado. Este punto de vista, si es compartido especialmente por algunos miembros del grupo dominante de tendencias liberales, podría estimular el interés por el pluralismo cultural y la planificación lingüística, cuestiones que en la actualidad constituyen temas candentes de discusión (Drake, 1979; Edwards, en impresión a). Bien es cierto que la exigencia actual dentro de un campo más amplio de investigaciones empíricas objetivas, desprovistas de valoración tendenciosa sobre los aspectos de la educación bilingüe (Edwards b, c, en impresión) podría enriquecerse con nuestra aproximación que analiza los procesos intercomunitarios distinguiendo y poniendo de relieve las consecuencias lingüísticas que se producen en aquellos que se identifican firmemente con su grupo étnico y en los que no se identifican fuertemente. Por último los miembros del grupo dominante pueden considerar que el resultado colectivo de la no asimilación justifica su ideología de que el grupo subordinado es por regla general deficiente desde los puntos de vista intelectual y cognoscitivo (cf. Tajfel, b, en impresión).

Para concluir vamos a poner de relieve el hecho de que consideramos que nuestra aproximación intercomunitaria a la adquisición de la segunda lengua está claramente en fase embrionaria. Es obvio que es necesario llevar a cabo investigaciones empíricas extensas para demostrar la validez de algunas de nuestras premisas básicas. No podemos, además, predecir la longitud que tendrá el intento de investigar este área desde el punto de vista socio-psicológico. Antes al contrario, por considerarla prioritaria y esencial para el futuro, seríamos más bien partidarios de una integración del planteamiento que acabamos de hacer con otras aproximaciones al aprendizaje de la lengua segunda y extranjera de tipo lingüístico y cognoscitivo (Selinker, 1972; Dulay y Burt, 1974; Krashen, 1978) así como con las basadas en la comunidad social (Lamy, 1978; Fishman, 1980).

REFERENCIAS

- Anderson, A. B. (1979): "The survival of ethnolinguistic minorities: Canadian and comparative research". In H. Giles & B. Saint-Jacques (Eds.), *Language and Ethnic Relations*. Pergamon: Oxford.
- Banton, M. (1978): "A theory of race and ethnic relations: rational choice". (Research Unit on Ethnic Relations, University of Bristol). *Working Papers on Ethnic Relations*, 8.

- Barth, F. (1969): *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organisation of Culture Difference*. Little, Brown and Company: Boston.
- Beebe, L. & Zuengler, J. (en revisión). *Accommodation theory: an explanation of second language dialects*. Mimeo: Department of Languages, Communication & Literature, Teachers College, Columbia University, New York.
- Bourhis, R. Y. (1979): "Language in ethnic interaction: a social psychological approach". En H. Giles & B. Saint-Jacques (Eds.), *Language and Ethnic Relations*. Pergamon: Oxford.
- Bourhis, R. Y. & Giles, H. (1977): "The language of intergroup distinctiveness". En H. Giles (Ed.), *Language Ethnicity and Intergroup Relations*. Academic Press: London.
- Bourhis, R. Y., Giles, H., Leyens, J. P. & Tajfel, H. (1979): "Psycholinguistic distinctiveness: language divergence in Belgium". En H. Giles & R. N. St. Clair (Eds.), *Language and Social Psychology*. Blackwell: Oxford.
- Bourhis, R. Y., Giles, H. & Rosenthal, D. (en revisión): *Notes on the construction of a "subjective vitality questionnaire" for ethnolinguistic groups*. Mimeo: Psychology Department, McMaster University. Hamilton, Ont. Canada.
- Carroll, J. B. & Sapon, S. M. (1959): *Modern Language Aptitudes Tests, Form A*. The Psychological Corporation: New York.
- Clément, R. (1978): *Motivational characteristics of Francophones learning English*. International Center of Research on Bilingualism, Laval University, Quebec City.
- Clément, R. (1980a): "Ethnicity, contact and communicative competence in a second language". En H. Giles, W. P. Robison & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*. Pergamon: Oxford.
- Clément, R. (1980b): *An integrated framework of inter-ethnic communication*. Unpublished manuscript - research proposal. Department of Psychology, University of Ottawa, Canada.
- Clément, R., Gardner, R. C. & Smythe, P. C. (1977): "Motivational characteristics of francophones learning English". *Research Bulletin, No. 408*. University of Western Ontario.
- Clyne, M. (1979): "Communicative competences in contact". *ITL: A Review of Applied Linguistics, 43*.
- Cummins, J. (1978): "Educational implications of mother tongue maintenance in minority language groups". *The Canadian Modern Language Review, 34*, 395-416.
- Cummins, J. (1979): "Bilingualism and educational development in Anglophone and minority Francophone groups in Canada". *Interchange, 9*, 40-51.
- Cziko, G. A., Lambert, W. E., Sidoti, N. & Tucker, G. R. (1980): "Graduates of early immersion: Retrospective views of grade eleven students and their parents". En R. N. St. Clair & H. Giles (Eds.), *The Social and Psychological Contexts of Language*. Erlbaum: Hillsdale, N. J.
- Denison, N. (1977): "Language death or language suicide"? *International Journal of the Sociology of Language, 12*, 13-22.
- Drake, G. F. (1979): "Ethnicity, values and language policy in the United States". En H. Giles & B. Saint-Jacques (Eds.), *Language and Ethnic Relations*. Pergamon, Oxford.
- Drake, G. F. (1980): "The social role of slang". En H. Giles, W. P. Robison & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*. Pergamon, Oxford.
- Dulay, H. & Burt, M. K. (1974): "New perspectives on the creative construction process in child second language acquisition". *Language Learning, 24*, 253-278.
- Edwards, J. R. (1977): "Ethnic identity and bilingual education". En H. Giles (Ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Academic Press, London.
- Edwards, J. R. (in press a): Critics and criticisms of bilingual education. *Modern Language Journal*.

- Edwards, J. R. (in press b): Bilingual education: facts and values. *Canadian Modern Language Review*.
- Edwards, J. R. (in press c): The context of bilingual education. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*.
- Fishman, J. A. (1972): *Language and Nationalism*. Newbury House: Rowley, Mass.
- Fishman, J. A. (1977): "Language and ethnicity". En H. Giles (Ed.), *Language Ethnicity and Intergroup Relations*. Academic Press: London.
- Fishman, J. A. (1980): "Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena". *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 1, 3-15.
- Gardner, R. C. (1979): "Social psychological aspects of second-language acquisition". En H. Giles & R. N. St. Clair (Eds.), *Language and Social Psychology*. Blackwell, Oxford.
- Gardner, R. C. & Desrocher, A. M. (1980): "Second-language acquisition and bilingualism: research in Canada (1970-1979). *Research Bulletin N.º 501*. University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972): *Attitudes & Motivation in Second Language Learning*. Newbury House: Rowley, Mass.
- Giles, H. (Ed.), (1977a): *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Academic Press: London.
- Giles, H. (1977b): "Social psychology and applied linguistics: towards an integrative approach". *ITL: Review of Applied Linguistics*, 35, 27-42.
- Giles, H. (1978): "Linguistic differentiation in ethnic groups". En H. Tajfel (Ed.), *Differentiation Between Social Groups*. Academic Press, London.
- Giles, H. (1979): "Ethnicity markers in speech". En K. Scherer & H. Giles (Eds.), *Social Markers in Speech*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Giles, H., Bourhis, R. Y. & Taylor, D. M. (1977): "Towards a theory of language in ethnic group relations". En H. Giles (Ed.), *Language Ethnicity and Intergroup Relations*. Academic Press, London.
- Giles, H. & Johnson, P. (in press): "The role of language in inter-ethnic relations". En J. C. Turner & H. Giles (Eds.), *Intergroup Behaviour*. Blackwell, Oxford.
- Giles, H. & Powesland, P. F. (1975): *Speech Style and Social Evaluation*. Academic Press, London.
- Giles, H. & Saint-Jacques, B. (Eds.), 1979: *Language and Ethnic Relations*. Pergamon, Oxford.
- Giles, H., Scherer, K. & Taylor, D. M. (1979): "Speech marker in social interaction". En K. Scherer & H. Giles (Eds.), *Social Markers in Speech*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Harris, R. McL. (1979): "Fever of ethnicity: The sociological and educational significance of the concept". En P. R. de Lacey & M. E. Poole (Eds.), *Mosaic or Melting Pot*. Harcourt Brace Janovich Group, Sidney.
- Hewstone, M. & Jaspers, J. (in press): "Intergroup relations and attribution processes". En H. Tajfel (Ed.), *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Jones, E. E. & Davis, K. E. (1965): "From acts to dispositions: The attribution process in perception". En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Social Psychology*, II. Academic Press, New York.
- Khleif, Bud, B. (1979a): "Insiders, outsiders and renegades: towards a classification of ethnolinguistic labels". En H. Giles & B. Saint Jacques (Eds.), *Language and Ethnic Relations*. Pergamon, Oxford.
- Khleif, Bud, B. (1979b): "Language as an ethnic boundary in Welsh-English relations". *International Journal of the Sociology of Language*, 20, 59-74.
- Kochman, T. (1976): "Perceptions along the power axis: a cognitive residue of inter-racial encounters". *Anthropological Linguistics*, 18, 261-273.
- Kramarae, C. (1981): *Women and Men Speaking: Frameworks for Analysis*. Newbury House: Rowley, Mass.

- Krashen, S. D., et al. (1978): "How important is instruction?". *English Languages Teaching Journal*, 32, 257-261.
- Lambert, W. E. (1974): "Culture and language as factors in learning and education". En F. Aboud & R. D. Meade (Eds.), *Cultural Factors in Learning*. Western Washington State College Press, Bellingham, Washington.
- Lambert, W. E. (1978): "Cognitive and socio-cultural consequences of bilingualism". *The Canadian Modern Language Review*, 34, 537-547.
- Lambert, W. E. (1979): "Language as a factor in intergroup relations". En H. Giles & R. N. St. Clair (Eds.), *Language and Social Psychology*. Blackwell, Oxford.
- Lamy, P. (1978): "Bilingualism and identity". En I. Haas & W. Shaffir (Eds.), *Shaping Identity in Canadian Society*. Prentice Hall, Canada.
- Lamy, P. (1979): "Language and ethnolinguistic identity: the bilingualism question". *International Journal of the Sociology of Language*, 20, 23-36.
- Lewis, G. (1979): "A comparative study of language contact: the influence of demographic factors in Wales and the Soviet Union". En W. C. McCormack & S. A. Wurm (Eds.), *Language and Society: Anthropological Issues*. Mouton. The Hague.
- Liebkind, K. (1979): *The social psychology of minority identity: a case study of intergroup identification*. Research reports, Department of Social Psychology, University of Helsinki, Finland.
- Mckirnan, D. J. & Hamayan, E. V. (1980): "Language norms and perceptions of ethnolinguistic group diversity". En H. Giles, W. P. Robison & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*. Pergamon, Oxford.
- Merton, R. K. (1968): *Social Theory & Social Structure*. Free Press, New York.
- Oakes, P. J. & Turner, J. C. (1980): "Self-esteem indices and the minimal intergroup categorization effects". *European Journal of Social Psychology*, 10, in press.
- Paulston, C. B. & Paulston, R. G. (1980): "Language and ethnic boundaries". *Language Sciences*, 2, 69-101.
- Ross, F. (1979): *Multiple group membership, social mobility and intergroup relations. An investigation of group boundaries and boundary crossing*. Doctoral dissertation, University of Bristol, England.
- Ross, J. (1979): "Language and mobilisation of ethnic identity". En H. Giles & B. Saint-Jacques (Eds.), *Language and Ethnic Relations*. Pergamon, Oxford.
- Ryan, E. B. (1979): "Why do low prestige language varieties persist?". En H. Giles & R. N. St. Clair (Eds.), *Language and Social Psychology*. Blackwell, Oxford.
- Schumann, J. H. (1978): "The relationship of pidginization, creolization and decreolization to second language acquisition". *Language Learning*, 28, 367-379.
- Segalowitz, N. (1976): "Communicative incompetence and nonfluent bilingualism". *Canadian Journal of Behavioural Science*, 8, 122-131.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage". *International review of Applied Linguistics and Language Teaching*, 10, 209-31.
- Smith, P. M., Tucker, G. R. & Taylor, D. M. (1977): "Language, ethnic identity and intergroup relations: one immigrant groups reaction to language planning in Quebec". En H. Giles (Ed.), *Language Ethnicity and Intergroup Relations*. Academic Press, London.
- Smolicz, J. J. (1979): *Culture and Education in a Plural Society*. Curriculum development Centre, Canberra.
- Tajfel, H. (1974): "Social identity and intergroup behaviour". *Social Science Information*, 13, 65-93.
- Tajfel, H. (1978a): *Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. (Ed.). Academic Press, London.
- Tajfel, H. (1978b): *The Social Psychology of Minorities*. Minority Rights Press, London.
- Tajfel, H. (in press a): *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Tajfel, H. (in press b): "Social stereotypes and social groups". En J. C. Turner & H. Giles (Eds.), *Intergroup Behaviour*. Pergamon, Oxford.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979): "An integrative theory of intergroup conflict". En W. C. Austin & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Brooks, Cole: Monterey, California.
- Taylor, D. M., Meynard, R. & Rheault, E. (1977): "Threat to ethnic identity and second-language learning". En H. Giles (Ed.), *Language, Ethnicity & Intergroup Relations*. London, Academic Press.
- Taylor, D. M. & Royer, L. (1980): "Group processes affecting anticipated language choice in intergroup relations". En H. Giles, W. P. Robison & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*. Pergamon, Oxford.
- Taylor, D. M. & Simard, L. (1975): "Social interaction in a bilingual setting". *Canadian Psychological Reviews*, 16, 240-254.
- Thakerar, J. N., Giles, H. & Cheshire, J. (in press): "Psychological and linguistic parameters of speech accommodation theory". En C. Fraser & K. R. Scherer (Eds.), *Social Psychological Dimensions of Language Behaviour*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Trudgill, P. (1974): *Sociolinguistics*. Penguin Books: Harmondsworth, Middlesex.
- Turner, J. C. (in press): "The experimental social psychology of intergroup behaviour". En J. C. Turner & H. Giles (Eds.), *Intergroup Behaviour*. Blackwell, Oxford.
- Ulrich, H. E. (1971): "Linguistic aspects of antiquity: a dialect". *Anthropological Linguistics*, 13, 106-113.
- Weber, M. (1964): From Max Weber: *Essays in Sociology*. Editado y traducido por H. H. Gerth and C. W. Mills. Oxford University Press, New York.
- Weisntein, B. (1979): "Language strategists: redefining political frontiers on the basis of linguistic choices". *World Politics*, 31, in press.

LAS REACCIONES ANTE EL BILINGÜISMO: Una perspectiva histórica

XAVIER PANIAGUA FUENTES (*)

Hay que empezar por precisar que las presentes páginas no tratan de presentar ningún estudio exhaustivo sobre el amplio problema del bilingüismo, por cuanto que no puedo pretender aportar ninguna tesis elaborada a un tema que cae normalmente lejos de mi actividad investigadora. Constituyen tan sólo una reflexión desde la perspectiva histórica que adquiere especial importancia en la situación actual española que, a través de los procesos autonómicos en curso, busca zanjar uno de los problemas de su convulsa historia contemporánea.

Entre las variables más difíciles de controlar en la programación de la recuperación lingüística de un territorio se encuentran las reacciones sociales ante las medidas que la colectividad adopte para tal fin, de tal forma que podemos establecer unos planes muy precisos sobre cómo normalizar la lengua de una comunidad en la escuela y en la calle y encontrarnos con su imposibilidad material de cumplirlos como consecuencia de distintas reacciones de los afectados. Es verdad, que una gran parte de los movimientos nacionalistas contemporáneos han sostenido sus reivindicaciones autonomistas o independentistas en base a su peculiaridad lingüística cuando ésta era distinta a la que predominaba oficialmente en todo el territorio del Estado, que se encuentran así con dos, o más códigos de relación, uno de cara a entenderse con la administración y otro conectado con el entorno familiar y social de su comunidad. Este fenómeno ha sido frecuente a lo largo de la Historia: unos pueblos eran conquistados por otros y absorbidos administrativamente en unidades políticas mayores; la uniformidad, en algunos casos, iba ganando terreno según el grado de desarrollo tecnológico o cultural de los pueblos. No siempre los conquistadores terminaban imponiendo sus reglas, a veces eran los conquistados, como ocurrió después de las invasiones de pueblos del Norte en el Imperio Romano, quienes acababan asimilando a los invasores, más "bárbaros" y atrasados.

(*) Doctor en Historia, Catedrático de Geografía e Historia.
Jefe de la División de Formación del Profesorado del I.C.E. de la Universidad Literaria de Valencia.

Las lenguas por otra parte no son estables, se adaptan, como saben los filósofos, a las condiciones ambientales de los hombres, e incluso una misma lengua presenta matices diferenciales importantes según el grupo que habla; no es el mismo el castellano que se habla en un barrio de Vallecas que el utilizado en un pueblo agrícola de Valladolid, o el que sirve para entenderse a los alumnos de una clase de octavo de E.G.B. y la terminología que se emplea entre los juristas. El entramado de relaciones profesionales y sociales segrega un tipo de conexiones lingüísticas peculiares que resulta fundamental para ser admitido en el grupo. Puede decirse que el habla es el elemento de integración esencial en cualquier medio y la incorporación al mismo es imposible si no conocemos sus fórmulas para expresarse. De ahí se deriva en nuestro mundo actual las dificultades de integración de los emigrantes en países de lengua diferente a la de procedencia y las de aquellos niños de clase económica y socialmente inferior para poder adquirir los medios lingüísticos de las clases más desarrolladas (1). Al fin y al cabo como ya entrevió Joyce, el lenguaje es la base del pensamiento y no a la inversa.

Pero por encima de los distintos códigos existe una lengua standar que unifica la comunicación y que trata a través de las Academias y sus reglas, normar los modos correctos de la expresión. La Europa feudal, por ejemplo, contaba con el latín como medio de comunicación "universal" que se imponía sobre la diversificación lingüística que los pueblos de Europa habían ido desarrollando, y durante siglos mantuvo una unidad en un mundo disperso en infinidad de comunidades fundamentalmente agrícolas. El lento proceso de disolución feudal y la aparición de las distintas unificaciones políticas en que fueron integrándose diversas comunidades en organizaciones administrativas mayores, arrinconaron el latín y dieron categoría oficial a las lenguas habladas corrientemente. A partir del Renacimiento comienzan en Europa a editarse distintas gramáticas que pretenden regularizar lo que hablan campesinos, ciudadanos, nobles, siervos, mercaderes y artesanos. Sin embargo las unidades políticas articuladas en virtud de tratados, guerras, conquistas, matrimonios reales, provocaron que muchas de las partes no tuvieran las mismas características culturales: Inglaterra se unió a Escocia como antes lo había hecho con Gales; Castilla y la Corona de Aragón tendrían los mismos reyes, trazando así el camino de una misma trayectoria histórica; la monarquía francesa iría poco a poco extendiendo sus territorios a costa de pequeños reinos, ducados, condados, etc...

Estas primeras integraciones en Europa no significaron cambios sustanciales en los distintos pueblos, sus tradiciones, costumbres y por supuesto su lengua continuó subsistiendo. Desde luego la Corte, con su rey, desde donde se había iniciado el proceso unificador, hablaba una lengua que en ningún caso podía ser considerada oficial, aunque el peso y la fuerza del poder iniciarán en cierta forma la oficialización. Los nobles de otras comunidades podían sentirse marginados en la Corte si no aprendían la lengua del Rey.

(1) Vid. Berstein: *Class, Codes and Control*, vol. 2. Applied studies towards a sociology of language. London, 1972; *Langage et classe sociale*. París, 1975. Miguel Siguán: *Lenguaje y clase social en la infancia*. Barcelona, s. a.

El proceso de crecimiento económico acelerado en el siglo XVIII y el inicio de la revolución industrial en la Europa Atlántica terminó por destruir las barreras feudales. Las relaciones entre pueblos, comarcas, países y estado se encuadraron en un tramado permanente por donde no sólo circulaban las mercancías, sino también las ideas y las organizaciones supranacionales. Los gobiernos necesitarán estructurar el sistema de organización política, con sus reglamentos y leyes, sus cuerpos de funcionarios y sus ejércitos permanentes, a la vez que iniciar la escolarización de parte de la población a fin de transmitir el cúmulo de conocimientos necesarios para encauzar las nuevas condiciones socioeconómicas. Aparentemente nos encontramos con la paradoja que a medida que se profundiza más en la integración de las distintas comunidades, tanto en las relaciones económicas como ideológicas y Europa va configurándose como una unidad las peculiaridades culturales, entre ellas las lingüísticas, se van destacando. Es un fenómeno a la vez centrífugo y centrípeto, por cuanto las dos fuerzas son complementarias. Para llegar a la universalidad es necesario partir de alguna particularidad. Es el camino de los nacionalismos como fenómenos políticos y culturales. La Europa de Mazzini como ha destacado Hobsbawm, no comprendía más que las naciones posibles: "Mazzini concebía una Europa compuesta de once Estados o Federaciones, todos los cuales (con la significativa aunque única excepción de Italia) eran plurinaciones, no sólo en términos actuales, sino también en los esencialmente decimonónicos términos wilsonianos del período posterior a los tratados de paz de 1918. La esencia de los movimientos nacionalistas en esta etapa —y las pruebas al respecto son contundentes— no era tanto la independencia estatal en sí como la construcción de Estados "viables", es decir, "unificación" más que separatismo, aunque esto quedará en parte ocultado por el hecho de que la mayor parte de los movimientos nacionales tendiera asimismo a romper uno o más de los obsoletos imperios de Austria, Turquía y Rusia que aún sobrevivían" (2).

Pero conviene, dejar claro que el fenómeno nacionalista decimonónico no es un producto segregado mecánicamente de la revolución industrial a través de las burguesías nacionales que necesitan estructurar un mercado para su consolidación, como ha supuesto machaconamente el marxismo leninismo stalinista (3). Si el crecimiento económico estimuló la investigación, y el interés por la realidad circundante y los intentos por consolidar un espacio para su desarrollo, los fenómenos nacionales escapan a esta configuración y presentan una autonomía que en ocasiones se rebela contra el "sentido de la historia", puesto que si en algunos casos son integradores como en Italia y Alemania, en otros tienden a la desintegración, como en Hungría, Irlanda o Cataluña, aunque algunos no plantearán abiertamente la separación del Estado en sus inicios. Como decía Durkheim, las ideas una vez nacidas adquieren vida propia. Cada pueblo incorpora en su recuperación nacional aquellos elementos distintivos que estima identificadores de su personalidad nacional, reacciona contra lo extraño y percibe el dominio de que es —y ha sido— objeto por parte de otras comunidades. En este caso la lengua adopta un papel esencial en tanto que abarca a toda

(2) E Hobsbawm: "Marxismo, nacionalismo e independentismo", en *Zona Abierta*. Madrid, marzo-abril 1979, n.º 19.

(3) Vid. Josep Termes: "Interpretación del nacionalismo catalán", en *Federalismo, anarcosindicalismo y catalanismo*. Barcelona, 1976.

la colectividad sin distinción de clase. Los intelectuales comenzarán a estudiar las características históricas nacionales e influirán en la toma de conciencia colectiva que se extenderá por todos los niveles sociales y que reaccionarán de acuerdo con su condición, lo que significa que en muchos casos se unen contra el que consideran opresor y en otros, según las circunstancias, ponen por delante sus intereses de clase: la burguesía, buscando la protección del Estado supranacional en contra de los intentos de presión obrera, y el proletariado intentando la internacionalidad de su lucha contra los intereses partidistas de sus patronos. Por eso el fenómeno se complica y resulta difícil y contradictorio analizarlo como un movimiento uniforme. Se hace necesario concretar la multiplicidad de situaciones, pero aún así, aunque tengamos claro la casuística que la realidad provoca, la cuestión nacional no presenta una fácil interpretación teórica, y desde todas las posiciones ideológicas se contemplan defensa y rechazo de los nacionalismos. Hoy día existen socialistas internacionalistas y nacionalistas, al igual que existen democristianos, comunistas o liberales en los dos bandos y está desterrado el viejo esquema de que era la derecha más reaccionaria —remodelada con los fascismos— la interesada en conservar los elementos tradicionales de los pueblos en contra de las fuerzas progresistas que adquieren siempre una dimensión universalista, ya sea desde el liberalismo o desde el marxismo. Hemos asistido en nuestro mundo contemporáneo a la articulación de un nacional socialismo integrador que pretendía acabar con el liberalismo democrático uniformador y acentuaba las particularidades nacionales al máximo, pero al mismo tiempo vemos nacionalismos integristas que han negado, arguyendo principios historicistas y de esencias metafísicas, la posibilidad de identificación nacional de pueblos insertos en el espacio en que se intenta organizar el estado-nación. El marxismo ha tenido también grandes dificultades en explicar los movimientos nacionales, por cuanto nació como teoría universalista de la realidad histórica y pretendió convertirse en un arma del movimiento obrero por encima de fronteras y patrias. La realidad le ha creado no pocos problemas por lo difícil de incorporarla a su tradición, a pesar de los intentos del austromarxismo y los movimientos anticolonialistas del Tercer Mundo (4).

Pero lo cierto es que los nacionalismos han ido adquiriendo extensión y fortaleza después de las dos guerras mundiales, aun a sabiendas de que es imposible hallar un movimiento uniforme y coherente. Exactamente igual que ocurrió en el siglo XIX, la onda de integración mundial ha engendrado a su vez la profundización sobre las particularidades que abarcan desde las naciones no consolidadas en Estados hasta las regiones, comarcas y pueblos; es decir, la propia tendencia que predica la universalidad provoca como un reflejo alternativo la particularidad de los elementos, porque es a partir de una extensión de una de esas particularidades como puede alcanzarse la uniformidad. Si hoy se impone el inglés como lengua de relación en todo el mundo, hay que reconocer que su influencia se debe al peso específico, económico e intelectual, que ejercen Gran Bretaña y Estados Unidos, y no parece que intentos como el esperanto hayan tenido éxito más allá de ciertos círculos muy restringidos. La tendencia de la historia

(4) Cfr. A. D. Smith: *Las teorías del nacionalismo*. Barcelona, 1976. Tom Nairn: *Los nuevos nacionalismos en Europa*. Barcelona, 1979. G. Weil: *La Europa del siglo XIX y la idea de nacionalidad*. México, 1971. Horace B. Davis: *Nacionalismo y socialismo*. Barcelona, 1972. *El marxismo y la cuestión nacional*. Selección de distintos autores. Barcelona, 1976.

parece ir por la integración planetaria, pero ésta no se realiza como un movimiento abstracto y sin conexión con las realidades circundantes, sino a través de las propias acciones de los pueblos que van seleccionando mediante las distintas opciones y circunstancias sus preferencias de acuerdo con el grado de interés. De todas maneras la uniformidad tardará en consumarse por el lado de la lengua, precisamente los mecanismos de todo tipo —técnicos, económicos y sociales— que empujan hacia las unidades —o lenguas— supranacionales son también utilizados en la conservación de las características peculiares de los pueblos. El desarrollo permite que se libere también toda una serie de fuerzas puestas al servicio de la comunidad y genera así una "intelligentzia" que reflexiona y da fundamento ideológico a las reivindicaciones nacionales y entre ellas, desde luego, a la lengua, con la producción de una literatura que la mantiene y renueva. y trata por tanto de abrirse camino en el espacio geográfico que abarca, exigiendo medidas políticas que posibiliten su reproducción.

Puestas así las cosas, conviene ahora ceñirse al caso español, que adquiere en los momentos actuales una dimensión especial porque probablemente no existen en el mundo unas circunstancias parecidas. Un Estado que desde la entrada de los Borbones a principios del siglo XVIII inició el camino de la centralización administrativa, unificando legislativamente todo el territorio, al mismo tiempo que extendía el castellano como código lingüístico oficial. Como sabemos, la unidad monárquica de los reinos peninsulares se había conseguido con los Reyes Católicos, pero esto significó al principio muy poco para cada uno de ellos en cuanto continuaron manteniendo sus propias instituciones, como ocurrió con la Corona de Aragón, aunque con el tiempo los conflictos de competencia y participación se destaparon en algunos momentos históricos —caso de Antonio Pérez—, la Unión de Armas, la revuelta catalana...—, pero la identificación de catalanes, valencianos, castellanos, aragoneses como unidades propias y autónomas institucionalmente hablando siguieron funcionando, y sus lenguas se practicaban normalmente a todos los niveles; no obstante, el predominio del castellano fue aumentando a medida que la corte instalada en la Corona de Castilla adquiría mayor control y creaba toda una serie de servicios culturales que estimulaban la producción literaria —recordemos el Siglo de Oro—, mientras que las literaturas catalana o gallega iniciaban un declive importante, en parte provocado por la influencia política y demográfica de la Corona de Castilla, y en parte a causa de no disponer de un aparato real que centralizara la dispersión lingüística y coordinara una gramática como lo hizo Nebrija con el Castellano.

Felipe V, un Borbón, traspoló en cierto modo los comportamientos centralistas franceses, y aún más tras una guerra en la que estaba en juego la corona en contra de la "periferia", es decir aquellos reinos y principados que disfrutaron de autonomía con los Austrias. Las cosas posiblemente hubieran transcurrido hacia una integración casi completa a todos los niveles, pero el fenómeno en España adoptó fórmulas inéditas. El peso de Castilla se había ido acentuando a lo largo de la baja Edad Media, convirtiéndose en el reino con mayor fuerza demográfica, que acabaría inclinando la balanza a su favor en unos momentos en que el comercio mediterráneo y el esplendor de otros tiempos de Cataluña comienza a entrar en barrena. Pero esto no continuó en una proyección lineal. La Corona de Castilla a partir del siglo XVIII no fue el eje de las transformaciones económicas mo-

dernas como ocurrió en Gran Bretaña con Inglaterra, con la zona de la Ille de France en Francia o con Prusia en Alemania y la Monarquía Saboyana en Italia, en que ambas se convirtieron en dinamizadoras y protagonizadoras de las unificaciones italiana y alemana, e impusieron la uniformidad a partir de ellas. Escocia, Friuli, Bretaña, por ejemplo, pasaron a ser entonces "zonas subdesarrolladas", incapaces de competir contra el peso de aquellas otras que se convirtieron en las puntas de lanza del desarrollo económico y cultural. En España, en cambio, el fenómeno es el contrario: las zonas que inician el "take off" están, como Cataluña o el País Vasco, en la periferia, mientras que el Centro queda rezagado del proceso de crecimiento industrial y de las transformaciones económicas. No se trata ahora de entrar en polémica sobre las causas del relativo fracaso de la industrialización española, sino apuntar tan sólo que la dirección política no se realiza desde los núcleos más dinámicos y en este sentido el liberalismo doctrinal sufrirá la contradicción ante el deseo de unificar eliminando "a la francesa" las particularidades feudales y la realidad plurinacional, que cada vez adquiere mayor conciencia de su "status" cultural. Y así, a medida que se intente planificar la escolarización dentro del idioma castellano se producirá el choque entre lo que se habla familiarmente y la lengua administrativa que nunca adquirirá la fuerza suficiente como para eliminar las otras lenguas románicas o el euskera definitivamente. La "Renaixença" catalana es el punto más importante de este fenómeno, que proporciona la base de una recuperación lingüística que irá creciendo en todas las capas sociales hasta convertirse en reivindicación permanente. En este sentido, cuando las tradiciones federalista y carlista —profundamente anticentralistas— se percaten de la importancia de la lengua como vehículo integrador, los movimientos nacionalistas españoles adquirirán una mayor fuerza, con Cataluña como exponente máximo, yendo a la zaga Galicia, País Vasco y País Valenciano. Sin embargo, y en contraposición, el fenómeno acentuará el unitarismo por considerar peligrosa cualquier fragmentación cultural de España, en cuanto que puede conducir a posiciones independentistas que acaben con su unidad y con su legado histórico o, en todo caso, se piensa que los nacionalismos son cosa del pasado que irían contra la tendencia a la universalidad, aspiración de todos los pueblos. La situación desembocó en la II República, donde por primera vez, en un mar de contradicciones, se abordó el tema a niveles políticos, proporcionando un Estatuto de Autonomía a Cataluña. Mientras se tramitaba el de Galicia y País Vasco estalló la guerra civil durante la cual el "bando Nacional" machacó con sus proclamas de una España única, que no dejaba ninguna opción a la libertad de otras comunidades; la unidad se hacía a partir de la obligación del castellano y la represión de las otras lenguas.

Pero durante el franquismo España se convirtió en un país industrial con pérdida del poder específico del campesino y con fuertes emigraciones de las zonas subdesarrolladas a las más desarrolladas: andaluces, extremeños, murcianos, castellanos emigraron en masa a Cataluña, País Vasco o País Valenciano. Para este efectivo de población activa, trasladar sus hogares a estos lugares significaba principalmente, aparte de los costes sociales, un cambio de residencia dentro de un territorio en el que el "español" es la lengua oficial, y ello era siempre mejor que ir a Francia o Alemania, donde el idioma representaba un coste suplementario de gran importancia para su integración. Si uno habla castellano —o "español"— y

se traslada a Cataluña o Galicia no necesita conocer su idioma —y aquellos pocos que lo aprenden es por una necesidad de integración ante una presión social determinada—, siendo, además, que los habitantes de dichas comunidades tienen obligación de conocer el idioma oficial y estudiarlo con carácter exclusivo en las escuelas por constituir el único vehículo lingüístico de la Administración. La otra lengua queda relegada para actos folklóricos o para el entramado familiar, pero, a pesar de todo, sigue manteniéndose, y en el caso de Cataluña, con una gran fuerza literaria y cultural que adquiere carácter internacional. El proceso de concienciación lingüística a medida que se avanza en el desarrollo económico y se produce la integración europea es imparable y se extiende a otros núcleos como el País Valenciano.

La ampliación de los estudios universitarios a un mayor número de capas sociales producirá, entre otros casos, la atención a la problemática social del medio en que se vive, asumiendo así la tradición y la defensa de la lengua autóctona.

En principio, la defensa del idioma se acepta colectivamente como una reivindicación más de las demandas democratizadas de una sociedad que ha dejado de ser agraria en términos macroeconómicos, pero cuando llega la hora de la verdad y las propuestas han de traducirse en la práctica, las cosas ya no parecen tan sencillas: no lo es la coexistencia de dos idiomas, como ha quedado demostrado en Bélgica o Quebec. El bilingüismo como solución no parece que pueda subsistir fácilmente. Existen individuos bilingües, pero no comunidades con dos idiomas al mismo nivel de igualdad. Llegará un momento en que tenga que elegirse y nadie quiera realmente ceder, o al menos considerando la cuestión en términos masivos del conjunto de la población. Hay síntomas que lo atestiguan: reacciones de padres de alumnos, funcionarios, emigrantes que no entienden que tengan que verse rodeados por el idioma de la comunidad, que no aceptan que tengan que incorporarse con normalidad e indefectiblemente a otro idioma, pues parten de que el castellano es la lengua común y además estiman que tiene una fuerza universal a la que nunca debe renunciarse.

Las reacciones ante una política que signifique la rehabilitación a todos los niveles de la lengua propia pueden adquirir infinitos matices, sobre todo cuando es en las zonas más desarrolladas de España, con una población foránea de otras provincias, donde se concentra el problema, y el futuro deparará posiblemente tensiones que ahora empiezan a apuntarse, pero que no tendrán fácil solución, al menos a corto plazo. Se requerirá que todos los españoles entiendan que una cosa son los derechos civiles y políticos, iguales para todos, y otra la vinculación lingüística de una comunidad que necesariamente tendrá que aceptarse como código de relación administrativa, científica, escolar y literaria. Si esta meta no se ve con suficiente claridad, la integración de España será todavía un problema pendiente y, como siempre, con una dinámica no precisamente pacífica.

Lógicamente, la política de normalización no significará que el tema esté resuelto, porque una sociedad hablará siempre de la manera que quiera, sin renunciar por ello a sus peculiaridades. Ahí tenemos el caso de Irlanda, donde el Gaélico no cuaja en la población, en beneficio del inglés. Pero este es, sin duda, otro problema y es a la historia a la que compete dar sus resultados.

AMBITOS SOCIALES Y USOS LINGÜÍSTICOS ENTRE LOS ESCOLARES GALLEGOS

JOSE PEREZ VILARIÑO (*)

RESUMEN

Las investigaciones de los últimos veinte años han coincidido en señalar la predominante influencia del origen socio-económico familiar sobre el éxito académico y social. La afirmación de Ch. Jencks (1973), de que la escuela por sí sola es irrelevante a la hora de intentar reducir la discriminación social de origen, significó sin duda el punto más elevado de hasta dónde podía llegar este tipo de estudios. Con todo, la larga y todavía inacabada polémica suscitada por esta obra muestra hasta qué punto el debate no está cancelado. En el trabajo aquí presentado se intenta esclarecer, a la luz de esta perspectiva teórica, una de las dimensiones estructurales de la organización escolar como está operando en la actualidad en Galicia. En primer lugar, se lee la fuerte asociación existente entre lengua materna y rendimientos escolares, como una forma particular del impacto que el origen social produce sobre el éxito de los escolares gallegos. En un segundo momento se intenta identificar el efecto específico de la lengua —en cuanto componente de clase o dimensión concreta del origen social— sobre el rendimiento escolar. Por último, el análisis de la interacción entre la lengua gallega y la castellana descubre un cierto vacío lingüístico, que definimos como situación de latencia y que varía según los ámbitos sociales.

El análisis de las interacciones entre educación y desarrollo por un lado, y entre organización escolar y estratificación social por el otro, sigue ocupando todavía la atención de numerosos investigadores. Las aportaciones del equipo de Ch. Jencks (1973) —que han marcado un hito fundamental en el largo camino recorrido por la sociología americana de los últimos quince años, entre cuyos representantes más destacados cabría mencionar a J. Coleman, Pettigrew, Sewell, R. Hauser, Featherman— pa-

(*) Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Santiago.

rece avalar, de un modo un tanto inesperado, la corriente teórica predominante en Europa y cuyos representantes más significativos son los sociólogos franceses P. Bourdieu y Passeron (1972). El punto fundamental de contacto entre ambas corrientes de investigación sería la común visión de los sistemas educativos como variables dependientes de los respectivos sistemas sociales. La escuela y la clasificación en ella realizada de las nuevas generaciones constituirían el mecanismo fundamental de la reproducción socialmente legítima de las diferencias sociales.

La tesis que propugna que los intereses predominantes en cada sociedad tienden a conformar su tipo de escuela parece más verosímil que la proposición inversa. Las políticas parciales —igualdad de oportunidades, escuelas integradas, educación compensatoria...— que han querido afrontar los problemas de la discriminación escolar, han acabado teniendo que confesar su fracaso. En este sentido, la reproducción social —que incluye, claro está, la adaptación de las relaciones sociales a las exigencias de las innovaciones tecnológicas— sería la función básica de todos los sistemas educativos. Una primera aplicación de este postulado a Galicia podría traducirse en la siguiente hipótesis de trabajo: los usos lingüísticos de la escuela tratan de reproducir y legitimar la ventaja social comparativa de los castellano-parlantes (Pérez Vilarriño, 1979).

Simultáneamente la reciente consideración de la educación como un consumo (categoría cercana al concepto romano de "otium"), ha permitido desbordar de algún modo la todavía predominante concepción de la escuela como una simple fábrica de capital humano, similar a las que producen bienes de equipo. La dialéctica entre escuela y educación está dando origen a una creciente cotización de la libertad en las relaciones pedagógicas y a una mayor apertura al medio. En estos nuevos modelos de escuela abierta y libre están apareciendo de repente y con toda crudeza —como si se tratase de problemas artificiales— las discriminaciones sufridas por las minorías lingüísticas, ahora mayorías relativas en su medio o país propio.

LENGUA Y RENDIMIENTOS ESCOLARES

Especificar el efecto discriminatorio directo de la lengua en el sistema escolar tal como opera en la actualidad en Galicia plantea dos tipos de tareas básicas y complementarias: 1) En primer lugar requiere diferenciar, a nivel teórico-operativo, la influencia de la lengua de cualquier otro tipo de efectos que pueden ir asociados a ella. 2) En segundo lugar, es preciso seleccionar los indicadores que permitan establecer algún tipo de medida cuantificable del efecto específico —directo o indirecto— de la lengua.

A partir de la clara y consistente asociación negativa entre lengua gallega y rendimiento escolar (Ruiz Fuentes y P. Vilarriño, 1977; Pérez Vilarriño, 1979; J. C. Castillo y Pérez Vilarriño, 1980), parecía lógico atribuir, al menos en buena parte y como hipótesis altamente verosímil, los bajos rendimientos académicos de los escolares gallegos a la discrepancia entre su lengua materna y la lengua de la escuela. El fundamento teórico de esta hipótesis se apoya en la ya consolidada corriente de estudios sobre bilingüismo. Las investigaciones señalan la desventaja comparativa de los escolares bilingües, obligados a usar en clase una lengua distinta a la em-

CUADRO 1

Indices agregados de reconocimiento, destreza y comprensión lingüística entre los escolares gallegos (*)

1.1. Reconocimiento

	X	X ₂	Y
Gallego	0,668	—	0,669
Castellano	0,86	—	0,86

1.2. Destreza

	X	X ₂	Y
Gallego	0,282	—	0,282
Castellano	0,84	—	0,84

1.3. Comprensión

	X	X ₂	Y
Gallego	0,791	—	0,791
Castellano	0,822	—	0,821

1.4. Destreza lingüística por tipo de población **

Localización de la escuela	X	X ₂	Y
Ciudad	0,518	0,482	0,518
Partido	0,599	0,576	0,599
Villa	0,527	0,490	0,570
Aldea	0,267	0,267	0,267

(*) La estructura del índice responde al sumatorio del número de aciertos ponderado por el porcentaje de acertantes. La variante X incluye una variable ficticia que trata de estimar el peso de los casos NS/NC y la variante Y excluye estos casos.

(**) X₁ está hallado introduciendo una variable ficticia para estimar los casos de NS/NC; X₂ está calculado suprimiendo los casos de NS/NC sólo en el numerador; Y, excluye estos casos también del denominador.

pleada en el ámbito familiar. Consecuencia de esta situación son las más bajas puntuaciones obtenidas por los estudiantes bilingües en los tests de inteligencia y en las calificaciones escolares (N. T. Darcy, 1963; T. Hickey, 1972). En este sentido, J. C. Castillo y J. Pérez Vilariño (1980: 62; cf. Pérez Vilariño, 1979: 42-47) han señalado que en Galicia los escolares de habla gallega obtienen un rendimiento escolar un 40% inferior al de sus compañeros que tienen el castellano como lengua materna (cuadro 3).

Como indicador de la verosimilitud de nuestra hipótesis, que establece la existencia de una base lingüística en la discriminación escolar (cf. E. Espéret, 1979) se presentan unos índices agregados de reconocimiento, destreza en el manejo y comprensión del gallego y del castellano (cuadro 1). Están elaborados a partir de unas pruebas lingüísticas pasadas a una muestra de 709 escolares de toda Galicia en 1976. Los resultados —similares a los obtenidos en 1972 entre una muestra representativa de toda la población escolar gallega de EGB (1)— pusieron de manifiesto la existencia de importantes efectos escolares atribuibles a la lengua. En los cuadros 1.1-1.4 aparece claro el efecto castellanizante de la escuela; los estudiantes cometen menos errores en el reconocimiento de sinónimos y tienen una mayor destreza en el manejo de contrarios en castellano que en gallego, realizando, por el contrario, más cruces de lengua en el cuestionario gallego. Sin embargo, esta diferencia tiende a desaparecer cuando se trata de la simple comprensión oral de la lengua. Si el niño gallego, a pesar de ser escolarizado exclusivamente en castellano, comprende casi por igual el gallego, quiere decir que el gallego es su lengua materna. Lógicamente, la falta de escolarización en gallego se traduce en un manejo más torpe o menos preciso de esta lengua. Importa subrayar a este propósito el fuerte grado en que los resultados de las pruebas lingüísticas parecen contradecir la pobre opinión que los maestros tienen del manejo de la lengua gallega por parte de sus alumnos (cuadro 5). A la luz de estos primeros datos puede fácilmente comprenderse el significado global de una serie de hallazgos, muy coherentes entre sí y que parecen señalar la existencia de una irrompible y, por lo tanto, *significativa asociación entre lengua, medio rural-urbano y rendimientos escolares*. Estos son claramente más elevados en la ciudad entre los niños de habla castellana que entre sus compañeros de aldea que hablan gallego.

Tanto en 1972 como en 1976, todos los indicadores, seleccionados para medir de diferentes modos el rendimiento escolar, descubren una asociación muy elevada y consistente entre los rendimientos académicos en general (cuadro 2), la estimación del maestro del grado de comprensión de los alumnos (cuadro 3), los resultados obtenidos en las pruebas lingüísticas (cuadros 4 y 5), la estimación de la capacidad intelectual de los escolares (cuadro 6) y las expectativas de logro académico (cuadro 7) con la lengua hablada en su casa o con sus amigos (cuadros 9-12. Cf. Pérez Vilariño, 1979; J. C. Castillo y Pérez Vilariño, 1980) y con el medio rural-urbano (cuadros 2-12). Cuanto mayor sea el predominio del castellano, más elevados serán los resultados obtenidos en todos estos indicadores —directos o indirectos— del rendimiento escolar (2). El castellano va además fuerte-

(1) Los escolares encuestados constituyen una submuestra de otra muestra de 3.427 estudiantes representativa de todos los escolares gallegos correspondientes al nivel de EGB en 1972 (J. C. Castillo y J. Pérez Vilariño, 1980: 9-17).

(2) En unas pruebas complementarias pasadas en 1980 se mantiene la misma asociación.

CUADRO 2

Calificaciones obtenidas por los escolares gallegos, por tipo de población (Índice agregado, 1976)

Tipo de población	Índice
Ciudad	0,69
Partido	0,60
Villa	0,62
Aldea	0,52
Total*	0,65 (N= 709)

(*) Este valor está estimado demasiado alto por no incluir los casos que no responden, que son en su mayoría de aldea, y porque este grupo no está suficientemente representado en la muestra.

FUENTE: Elaboración propia.

CUADRO 3

Nivel de asimilación de las enseñanzas por parte de los alumnos de habla gallega y castellana, según los maestros (Índice agregado sobre 1) (1976)

	Índice
Alumnos de habla gallega	0,48
Alumnos de habla castellana ..	0,77 (N= 129)

FUENTE: Elaboración propia.

CUADRO 4

Nivel de comprensión de *castellano* por parte de los escolares (1976)

	Opinión de los maestros	<i>Resultados de las pruebas lingüísticas</i>		
		Reconocimiento	Destreza	Comprensión
Mal	0	1,6	1,7	6,7
Regular	13	6,3	2,4	10,6
Bien	43	37,2	25,9	15,0
Muy bien	40	54,5	69,4	66,8
NS/NC	4	0,3	0,7	1,0
Índice agregado	—	0,86	0,84	0,82

FUENTE: Elaboración propia.

CUADRO 5
Nivel de comprensión de gallego por parte de los escolares
(1976)

	<i>Opinión de los maestros</i>	<i>Resultados de las pruebas lingüísticas</i>		
		Reconocimiento	Destreza	Comprensión
Mal	18	11	68,9	12,7
Regular	42	36	20,1	14,7
Bien	27	42,2	0,7	23,9
Muy bien	2	9,5	0,7	40,5
NS/NC	11	1,2	9,5	8,2
Indice agregado	—	0,67	0,28	0,79

FUENTE: Elaboración propia.

CUADRO 6
Estimación del maestro de la capacidad intelectual del alumno por condición urbano-rural de la escuela
(Indice agregado, 1972*)

Tipo de población	Indice
Ciudad	139 (N=1.425)
Partido	88 (N= 635)
Villa	87 (N= 406)
Aldea	72 (N= 816)
Total	79 (N=3.282)

(*) El índice puede variar entre 0 y 300, según la siguiente valoración:

- a) Menor de 100 = pobre.
- b) 100 = aceptable.
- c) Mayor de 100 = superior a aceptable.

FUENTE: Elaboración propia.

CUADRO 7
Estimación del maestro del nivel de estudios al que llegarán sus alumnos, por nivel urbano-rural de la escuela
(Indices agregados sobre 1, 1972*)

Tipo de población	Indice
Ciudad	0,63
Partido	0,50
Villa	0,44
Aldea	0,31
(Escuela comarcal)	0,33
Total	0,49

(*) El 0 indica que no realizará ni los estudios primarios y el 1 que cursará estudios universitarios; los valores intermedios representan los estudios primarios, enseñanzas profesionales y estudio de grado medio.

FUENTE: Elaboración propia.

CUADRO 8

Opinión de los maestros acerca de si la lengua constituye un obstáculo en su tarea docente
(Indices agregados por tipo de población, 1976 *)

Tipo de población	Indice
Urbana	0,23 (N=97)
Rural	0,51 (N=32)

(*) El rango de variación del índice es de 0 (la lengua no estorba nada la labor docente) a 1 (la lengua dificulta mucho esa tarea).

FUENTE: Elaboración propia.

CUADRO 9

Lengua hablada por los escolares en su casa por nivel urbano-rural de la escuela
(Indice agregado sobre 1, 1972)

Tipo de población	Castellano	Bilingüe	Gallego
Ciudad	0,57	0,23	0,06
Partido	0,27	0,20	0,37
Villa	0,04	0,05	0,71
Aldea	0,03	0,04	0,87
(Escuela comarcal)	0,06	0,16	0,69
Total	0,31	0,16	0,41

FUENTE: Elaboración propia.

CUADRO 10

Lengua hablada por los escolares con sus amigos fuera de la escuela, por nivel urbano-rural de la escuela
(Indices agregados sobre 1, 1972)

Tipo de población	Castellano	Bilingüe	Gallego
Ciudad	0,73	0,15	0,02
Partido	0,35	0,28	0,17
Villa	0,09	0,12	0,64
Aldea	0,03	0,04	0,86
(Escuela comarcal)	0,10	0,18	0,62
Total	0,39	0,15	0,34

FUENTE: Elaboración propia.

mente asociado al medio urbano y a niveles sociales más bien elevados. Por el contrario, los resultados serán mucho más bajos para los monolingües gallegos de extracción predominantemente rural y humilde (cuadros 2, 6, 7, 9-12). A la luz de estos datos se comprende que la gran mayoría de los maestros —sobre todo en el medio rural— reconozcan que la lengua es un obstáculo importante en su tarea docente (cuadro 8. Véase J. C. Castillo y Pérez Vilariño, 1980: 62). Como, por otra parte, la lengua de la escuela es —prácticamente en exclusiva— el castellano, resulta necesario subrayar hasta qué punto los maestros destacan con toda claridad el efecto discriminatorio que la imposición oficial de esta lengua tiene sobre los escolares gallegos. No puede sorprender que el alcance de esta dificultad, según los maestros del medio rural, resulte más de dos veces superior (cuadro 8) a la estimación realizada por sus colegas que enseñan en las áreas urbanas.

En otro trabajo analizaremos las conexiones que existen entre estos diversos indicadores de rendimiento escolar. Por ahora, baste señalar, como prueba de su validez y significación, su alto grado de asociación o de "intercambiabilidad" (R. Boudon y P. Lazarsfeld, 1967:13 y ss.). En cualquier caso, es válido afirmar que los niños del mundo rural —que son monolingües gallegos (cuadros 9-12)— muestran una clara desventaja frente a los niños de los medios más urbanizados y más castellanizados. Esta desventaja es consistente, tanto si se mide a través de indicadores directos del rendimiento escolar como utilizando indicadores indirectos (cuadros 2-8).

El alcance de esta discriminación escolar, que descubre la dualidad lingüística, sólo se puede estimar determinando el grado de vigencia de cada una de las dos lenguas.

DUALIDAD LINGÜÍSTICA Y DIGLOSIA: INDICES DE PREDOMINIO Y DE LATENCIA

En 1972 la lengua materna o claramente predominante era en toda Galicia —excepto en las ciudades— el gallego (cuadro 9). Los niños de los medios rurales y semirurales no parecen emplear otra lengua dentro de su casa ni en el trato con sus amigos. La ciudad es el único ámbito donde el castellano parece predominar incluso dentro de los hogares, si bien es preciso advertir que, en muchos hogares urbanos, el empleo del castellano entre padres e hijos obedece a una presión social derivada del prestigio y de la necesidad sentida del manejo de la lengua oficial. El que el castellano sea en la ciudad la lengua claramente predominante entre los hijos pequeños (en edad escolar) y sus padres, no quiere decir que sea la lengua de casa. Los esposos y los padres con sus hijos mayores pueden muy bien hablar en gallego, al tiempo que con los hijos en edad escolar la situación diglósica impone como refuerzo de la escuela un apoyo socializador en castellano. Por su parte, el gallego predomina en todos los demás ámbitos, resultando prácticamente exclusivo su uso en el medio rural. A nivel agregado general la ventaja del gallego (0,41) es también clara sobre el castellano (0,31) dentro de los hogares gallegos. En la calle esta relación cambia, apareciendo ya equilibrada o invertida en las relaciones de amistad entre los escolares. Los niños gallegos de los medios urbano y semiurbano, en cuanto salen de su casa, manifiestan una fuerte tendencia a incremen-

CUADRO 11

Lengua hablada en casa según los escolares y sus padres por tipo de población
(Índices agregados sobre 1, 1976)

Tipo de población	Castellano		Bilingüe		Gallego	
	Escolares	Padres	Escolares	Padres	Escolares	Padres
Ciudad	0,65	0,40	0,11	0,41	0,06	0,05
Partido	0,39	0,17	0,22	0,44	0,26	0,28
Villa	0,15	0,05	0,11	0,26	0,60	0,56
Aldea	0,06			0,06	0,88	0,82
Total*	0,48	0,28	0,14	0,39	0,23	0,21

(*) Estimaciones superiores a las reales para el castellano e inferiores para el gallego por el reducido peso muestral de la aldea.

FUENTE: Elaboración propia.

CUADRO 12

Lengua hablada por los escolares gallegos con sus amigos, según tipos de población
(Índices agregados sobre 1, 1976)

Tipo de población	Castellano	Gallego	Bilingüe
Ciudad	0,76	0,06	0,08
Partido	0,43	0,16	0,28
Villa	0,17	0,48	0,21
Aldea	0,04	0,76	0,04
Total*	0,55	0,18	0,16

(*) Estimaciones superiores a las reales para el castellano e inferiores para el gallego por el reducido peso muestral de la aldea.

FUENTE: Elaboración propia.

CUADRO 13

Niveles de latencia de la lengua gallega por ámbitos sociales y tipos de población
(1972)

Tipo de población	En casa	Con los amigos
Ciudad	0,14	0,10
Partido	0,16	0,20
Villa	0,20	0,15
Aldea	0,06	0,07
(Escuela comarcal)	0,09	0,10
Total	0,12	0,12

CUADRO 14

Frecuencia de asistencia al cine de los escolares gallegos, según propia información, por tipo de población (Índice agregado, 1976)

Tipo de población	Índice
Ciudad	0,56
Partido	0,46
Villa	0,21
Aldea	0,02
Total*	0,18 (N=709)

(*) Estimación superior a la real por el escaso peso muestral de la aldea.

FUENTE: Elaboración propia.

CUADRO 15

Frecuencia de audiencia de TV. de los escolares gallegos, según propia información, por tipo de población (Índice agregado*, 1976)

Tipo de población	Índice
Ciudad	0,83
Partido	0,84
Villa	0,84
Aldea	0,64
Total	0,83 (N=709)

(*) El índice puede variar entre 0,33 (escolares que no ven "casi nunca la TV.") y 1,00 (escolares que le dedican algún tiempo "casi todos los días).

FUENTE: Elaboración propia.

CUADRO 16

Ayuda escolar recibida por los alumnos en su casa (Índice agregado sobre 1, 1976)

Tipo de población	Opinión de los padres	Opinión de los hijos
Ciudad	0,41	0,31
Partido	0,44	0,35
Villa	0,40	0,27
Aldea	0,18	0,13
Total*	0,39 (N=353)	0,31 (N=709)

(*) Estimación superior a la real por el escaso peso muestral de la aldea.

FUENTE: Elaboración propia.

tar el uso del castellano a expensas del gallego, hasta cuando se comunican con sus amigos. (Los índices de uso del castellano crecen de 0,57 a 0,73 y 0,27 a 0,35, respectivamente, disminuyendo los del gallego de 0,06 a 0,02 y de 0,37 a 0,17.) Este fenómeno —prácticamente ausente en los medios rurales— pone de relieve hasta qué punto los ámbitos sociales parecen constituir un continuo a lo largo del eje informal-formal, cuyos extremos estarían definidos para los escolares por la intimidación familiar y la escuela. Los usos lingüísticos manifiestan una asociación muy elevada con las variaciones en los ámbitos sociales a lo largo de este eje. Cuanto mayor sea el nivel de intimidación familiar, mayor será el predominio del gallego, y cuanto mayor sea el carácter oficial de la intercomunicación, mayor será la presencia de la lengua castellana oficial, cuyo ámbito más significativo para los niños es la escuela (cuadros 9-10).

El análisis conjunto de estos índices de densidad de lengua (3), que miden las variaciones en la intensidad de la presencia social de cada lengua, descubre una anomalía. La suma de los valores para cada nivel de población nunca alcanza, como sería de esperar, el valor máximo 1. Este importante hecho creemos que refleja el nivel de cruce y de solapamiento entre las dos lenguas. Se trata del grado de latencia del gallego ante la imposición oficial del castellano. En este sentido, el elevado índice de presencia del gallego en la aldea (0,87) indica, no sólo la práctica ausencia del castellano —puesta directamente de manifiesto por sus mínimos índices de presencia (0,04 a nivel bilingüe y 0,03 a nivel monolingüe)—, sino un uso tan generalizado que resulta prácticamente exclusivo. Por el contrario, en la ciudad, el castellano, si bien predomina claramente a nivel relativo, descubre todavía un importante vacío que llenar, correspondiente a los ámbitos sociales en los que el gallego sólo está presente de una forma latente. Estos hechos nos indujeron a la definición del concepto de *latencia lingüística*, cuya medida viene expresada para cada tipo de población por la diferencia entre el valor máximo (1) y el sumatorio de los índices de los diferentes usos lingüísticos. La situación de latencia se refiere, lógicamente, al gallego —la lengua deprimida—, y no tendría sentido aplicar en Galicia este concepto al castellano. Es también razonable esperar que los valores de latencia del gallego sean más elevados en los medios urbanos, semiurbanos y semirurales que en las aldeas, en las que su presencia es manifiesta (cuadro 13). Pero curiosamente, el máximo valor lo alcanza en los medios semirurales y semiurbanos, disminuyendo al pasar de la villa a la ciudad. Este hallazgo resulta muy significativo, porque señala la vigencia de la diglosia. La villa es claramente semirural y prácticamente monolingüe gallega. Pero en ella, dada la escasa diferenciación social, *la lengua* adquiere un fuerte peso como *indicador de clase* (Pérez Vilariño, 1977: 58). Esto explica la tendencia a la ocultación del gallego —cuya institucionalización sociolingüística es el “castrapo”— sobre todo entre los estratos pequeño-burgueses, poco cristalizados. El castrapo no es sino el extraño producto lingüístico derivado del imposible intento de hablar castellano por parte de una población mal escolarizada y que tiene otra lengua materna diferente.

Los maestros y las mujeres pueden considerarse dos prototipos repre-

(3) Los índices están calculados ponderando el número de identificaciones con una lengua por la intensidad de la identificación.

sentativos de los grupos que tienden a robustecer su inestable estatus social, recurriendo al prestigio de la lengua oficial y tratando de ocultar el atraso y la pobreza que se delatan en el gallego. La latencia del gallego —acrecentada en el magisterio por la feminización del cuerpo— tiene importantes consecuencias sobre el modelo de relaciones pedagógicas (4).

Los datos de 1976 (5) nos ofrecen una serie de nuevos hallazgos, permitiéndonos en particular establecer un cierto análisis generacional, mediante la comparación de las opiniones de los padres y de sus hijos, de los maestros y sus alumnos, y entre la situación de 1972 y la de 1976. En primer lugar, mientras los escolares se muestran mayoritariamente monolingües, sus padres se confiesan predominantemente bilingües (cuadro 11). Una disonancia similar se observa entre la experiencia y la percepción de maestros y alumnos. Contrasta, en primer lugar, la masiva opinión de los escolares (89%) sobre el empleo exclusivo del castellano en clase, con la de sus maestros que creen manejar las dos. En el medio rural y semirural la disonancia es de un 60% de maestros que piensan que enseñan en gallego frente a tan sólo el 3% de los estudiantes. Aparte del mayor aval que la estructura legal ofrece en este caso a la opinión de los niños, nuestra observación directa de 60 escuelas les da también a ellos la razón, salvo en muy contadas excepciones que explicarían ese pequeño porcentaje señalado por los escolares. Su mayor objetividad en este punto se comprende si se tiene presente que el público infantil tiene que ser extremadamente sensible a las posibles diferencias entre la lengua de la escuela y la de su casa. En esta misma dirección es preciso leer la preferencia de los niños —que sufren directamente las dificultades y las consecuencias del conflicto lingüístico en los resultados académicos— por la enseñanza monolingüe (en castellano o en gallego), frente a las preferencias de maestros y padres por el bilingüismo, así como la percepción de un uso más monolingüe (castellano en la ciudad y gallego en el medio rural) por parte de los niños que de sus padres.

En segundo lugar, en estos cuatro años aparece un cierto avance generalizado del castellano entre la población joven (cuadros 9-12), que podría considerarse el efecto conjunto de la mayor escolarización (cuadro 18) y de la socialización a través de los medios audiovisuales (cuadros 14 y 15). Así, los hijos perciben en casa un empleo mucho más intenso del castellano que sus padres, al tiempo que sus respuestas son prácticamente equipara-

(4) A este respecto es preciso llamar la atención sobre el atrevido desconocimiento de la complejidad sociolingüística de Galicia, que manifiestan los encargados de ejecutar la reforma educativa en Galicia. Diríase que parecen dispuestos a gobernar a ojo o a imitación de vascos y catalanes, aunque nuestros problemas sean, justamente a veces, el reverso de los suyos. La esperpéntica conflictividad en las relaciones pedagógicas, que está originando la introducción del gallego en las aulas y que no puede tardar en traducirse en conflicto social abierto, constituye quizá el indicador más significativo de esta política.

(5) Alrededor de un 20% de la muestra de 1976 está compuesta por escolares incluidos en la encuesta de 1972. Es preciso advertir al mismo tiempo que en los *totales de 1976* existe un importante error muestral, que aumenta los valores del castellano y reduce los del gallego. El error depende de la baja representación atribuida a las escuelas de aldea, en parte por la rápida puesta en práctica de la política de concentraciones escolares y en parte por razones presupuestarias. Por esta doble razón los valores de 1976 sólo son estadísticamente significativos para los diferentes tipos de población, pero no para los totales. Estos necesitarían una corrección que multiplicase por 3 el peso agregado de los estratos semirural (villa) y rural (aldea). Los valores reales totales se encuentran entre los de 1972 y 1976, aunque claramente más cercanos a los primeros.

bles respecto del gallego. El hecho extraño de que los padres que viven en las ciudades consideren más bien bilingüe su hogar, el cual resulta al mismo tiempo casi monolingüe castellano para sus hijos, responde a la situación diglósica. Los esposos tienden a hablar gallego entre sí, pero castellano con sus hijos. Estos, por el contrario —obedeciendo a las consignas de sus padres y a los usos escolares—, se sienten impulsados a utilizar sólo la lengua oficial. No puede sorprender que la ayuda prestada por los padres en las tareas escolares resulte prácticamente nula, justamente, en el medio monolingüe gallego, esto es, la aldea (cuadro 16). Es preciso recordar que, sobre todo durante los primeros años de escuela, el lenguaje no sólo constituye el eje central del curriculum, sino la clave del proceso de comunicación.

Coherente con esta situación resulta también el hecho de que la introducción del bilingüismo en la escuela sea una demanda exclusiva de los adultos —padres y maestros por igual—, mientras que los hijos/escolares prefieren la enseñanza en una sola lengua: la suya materna o la predominante en ellos. A este propósito importa subrayar igualmente la masiva demanda de *todos* los escolares gallegos de un programa de televisión para chicos en gallego (cuadro 17). Que todos los niños gallegos echen de menos poder divertirse y descansar en gallego constituye uno de los mejores indicadores del grado de latencia de esta lengua. El efecto escolarizador permite comprender que los niños prefieran la enseñanza monolingüe en castellano, pero no que haya un buen grupo que la prefiera en gallego ni que sus apreciaciones sobre el uso monolingüe del gallego —en claro contraste con lo que sucede con el castellano— coincidan exactamente con las de sus padres. Estos dos hechos delatan claramente la presencia de un importante grupo (por lo menos una buena mitad) de escolares cuya lengua materna es el gallego.

Por último, el grado de bilingüismo parece disminuir en la ciudad y aumentar en las villas, fenómeno que representaría la doble vía de penetración del castellano. La estructura lingüística general sigue manteniéndose básicamente la misma, observándose claramente la dualidad entre el mundo urbano castellano y el rural gallego. El porcentaje casi invariable de bilingües, que tienden a desplazarse de la ciudad hacia los niveles intermedios, aparece como la vía de disolución del gallego en favor del castellano. Podría estimarse que el paso del gallego al castellano se efectúa a través de una/s generación/es bilingüe/s y que, a medida que la lengua oficial se impone en la ciudad, el proceso se va desplazando hacia las áreas semiurbanas y semirurales, que operan como zonas de transición.

En el ámbito de la intimidad familiar la inflexión de lengua o el paso del gallego al castellano —con el bilingüismo como modelo de transición— sólo se da en las ciudades. Pero en cuanto los hijos franquean el umbral doméstico, se produce un claro avance del castellano, que llega a predominar entre los amigos incluso en los ambientes semiurbanos. Esta estructura refleja hasta qué punto la interacción entre las lenguas gallega y castellana sigue el eje diglósico, que puede caracterizarse de diversas formas (privado-público, informal-formal, comunitario-societario...).

Finalmente, los datos de 1976 parecen señalar un ligero incremento del uso del gallego entre las nuevas generaciones de la ciudad. No es fácil distinguir si se trata de una variación atribuible a errores de medida o a un fenómeno significativo. En todo caso, no parece un fenómeno inverosímil. Podría muy bien tratarse de un primer signo del efecto corrector de la diglosia, atribuible a los recientes pasos dados hacia una política de normalización del gallego y que han creado una cierta aureola de prestigio a su alrededor.

CUADRO 17

Deseo manifestado por los escolares gallegos de tener un programa de TV. para chicos en gallego por niveles de población
(Indices agregados sobre 1)

Tipo de población	Indice
Ciudad	0,65
Partido	0,78
Villa	0,84
Aldea	0,89
Total*	0,73

(*) Estimación inferior a la real por el escaso peso muestral de la aldea.

FUENTE: Elaboración propia.

CUADRO 18

Nivel de estudios de los padres de los escolares (1972) **Nivel de estudios de la población mayor de 16 años (*) (1976)**

NS/NC	—	NS/NC	1,10 %
No terminó 1. ^a (*)	59 %	Ninguno	12,41 %
Primarios	27 %	Primarios	53,40 %
Escuela profesional	4 %	Enseñanza profesional	2,87 %
Bachillerato superior	2 %	Bachillerato	15,35 %
Grado medio	3 %	Estudios medios	5,89 %
Universidad	5 %	Estudios universitarios	8,93 %
	(100 %)		(99,95 %)

(*) En la aldea el número de los que no terminaron la escolarización primaria o no responden es del 89 %.

(*) FUENTE: Departamento de Sociología, OPG/76.

FUENTE: Elaboración propia.

CLASE SOCIAL Y LENGUA

Al intentar verificar empíricamente la relación entre lengua y rendimiento escolar, tratando de medir el efecto específico de la lengua —esto es, independiente del posible efecto de cualquier otra variable asociada a ella— sobre el aprovechamiento de los escolares gallegos, hemos tropezado con una especial dificultad que, dada la actual estructura de la sociedad gallega, a corto plazo resulta prácticamente insuperable a nivel macro-social o agregado.

El modelo de *path-analysis*, diseñado para el análisis de las diferencias en el rendimiento escolar (Pérez Vilariño, 1979: 15-17), presenta dos variables antecedentes, cuyos efectos preceden al de la lengua. Estas variables, que a su vez muestran un elevado grado de asociación con la lengua, son el medio rural-urbano y el origen socioeconómico. Los intentos de especificación de los efectos de estas tres variables apenas han resultado significativas por la elevada y consistente asociación entre ellas. Al no existir grupos gallegoparlantes de clase más bien alta que puedan servir de control, esto es, en los que la lengua gallega no esté asociada a lo rural y a clase social baja, resulta prácticamente imposible separar los efectos de estas variables.

Los resultados, a primera vista negativos, de estos primeros esfuerzos analíticos constituyen un interesante hallazgo, al tiempo que vienen a confirmar el valor de otros estudios anteriores (Pérez Vilariño, 1977). La imposibilidad práctica de separar el efecto de la lengua del de la clase social significa que la lengua es un buen indicador de la clase social. Por su parte, la fuerte y consistente asociación observada entre lengua gallega y resultados escolares bajos descubre que una de las líneas más claras de la discriminación social pasa en la actualidad por la lengua.

La interacción de la lengua con la clase social por un lado y con el nivel rural-urbano por el otro es tan fuerte que la cuestión de la dirección de la causalidad resulta poco práctica. Se trata en definitiva de la misma realidad leída desde perspectivas complementarias. El problema de la discriminación del escolar gallegoparlante implica una triple dimensión estructural cuyos efectos interactúan entre sí robusteciéndose bajo la forma de la reproducción social de la desigualdad. El inferior equipamiento del medio rural, la incapacidad de dominar una lengua extraña presentada como oficial y la inferioridad socioeconómica se entrelazan como soporte de la inferioridad comparativa del gallegoparlante frente a los habitantes del mundo urbano, que pueden adquirir una mayor destreza en el manejo de la lengua socialmente remunerada y disponen de mejores alternativas de éxito. Por último, puesto que la situación de discriminación obedece fundamentalmente a una imposición legal que sitúa la lengua gallega en condiciones de inferioridad, es preciso concluir que la dependencia es la categoría que mejor define el entorno escolar de los niños de habla gallega. Los bajos resultados escolares de estos niños serían, siguiendo el diseño de la teoría de la dependencia (Memmi, 1965; Cockroft y otros, 1972; Fanon, 1970; Beiras, 1973; F. Bonilla y R. Girling, 1973), la consecuencia lógica de una imposible política de homogeneización o el resultado de una competencia desleal (*Harvard Educational Review*, n.º 38, 1968, I), basada en una desigualdad de origen.

En otro trabajo antes mencionado (Pérez Vilariño, 1979) he puesto de relieve el alcance de este hecho, dada la masiva vigencia de la lengua gallega sobre todo entre la mayoritaria población rural, describiendo al mismo tiempo los mecanismos organizativos a través de los que se opera este proceso de reproducción de la discriminación. Se trata de un determinismo social (Gurvitch, 1963) que, a través de un proceso educativo, reproduce (en el sentido acuñado por P. Bourdieu y J. C. Passeron, 1970 y 1972), la dependencia de los gallegoparlantes. Según el modelo teórico de estos autores, la organización escolar en Galicia —y en particular sus usos lingüísticos que encubren la desigual posición ante la lengua oficial— estaría diseñada para reproducir de un modo legítimo la dependencia de lo gallego frente a lo castellano.

Van Gils —en su investigación sobre los modelos de interacción escolar en Galicia (6)— señala como uno de sus hallazgos más significativos uno de los mecanismos que contribuyen a estos desiguales o discriminatorios rendimientos: "... los escolares de estatus bajo sufren frustración y fracaso escolar, mientras que los de estatus alto experimentan éxito y gratificación." Añade que: "... los maestros, sin lugar a dudas, contribuyen al fracaso general de los escolares de origen social humilde." En esta tarea de "asegurar que los escolares más desaventajados se mantengan en su posición social baja, los maestros colaboran con otras estructuras sociales más poderosas" (Van Gils, 1972: 84-85). A este esfuerzo de reproducción social contribuyen de un modo especial los maestros —mayoritariamente maestras— que rechazan el gallego (ibid. 80).

Las conclusiones de Van Gils —confirmadas por nuestros propios hallazgos y sobre todo por las aportaciones de carácter más cualitativo obtenidas mediante observación directa— parecen señalar un efecto directo de la lengua sobre la discriminación social, o al menos sobre su reproducción escolar. Los maestros gallegoparlantes —que suelen ser jóvenes y varones— muestran una mayor flexibilidad para acercarse a la realidad gallega y adaptar sus enseñanzas a la lengua y al universo cultural de sus alumnos. El efecto inmediato de esta actitud es un cambio en la valoración de las cualidades de los escolares y el establecimiento de canales de comunicación fluidos, que mejoran el ambiente y los rendimientos escolares (7).

El hecho de que la lengua sea un buen indicador de la clase social resulta muy significativo para el análisis de la estructura social, porque a

(6) Se trata de una monografía elaborada a partir de los datos de un estudio interdisciplinar realizado por el ICE y el Departamento de Sociología de la Universidad de Santiago. Véase bibliografía.

(7) Como resumen ilustrativo de la perspectiva desde la que leemos la asociación entre lengua y clase social, reproducimos un "escolio", extraído de los *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*, de P. Bourdieu y J. C. Passeron: "El éxito de toda educación escolar, y en general de todo TP (trabajo pedagógico) secundario depende fundamentalmente de la educación primera que la ha precedido, incluso y sobre todo cuando la escuela no tiene en cuenta esta prioridad en su ideología y en su práctica y hace de la historia escolar una historia sin prehistoria: es sabido que por medio del conjunto de enseñanzas vinculadas a la conducta cotidiana de la vida, y en particular por medio de la adquisición de la lengua materna o la manipulación de los términos y las relaciones de parentesco, se dominan en estado práctico disposiciones lógicas, disposiciones más o menos complejas y más o menos elaboradas simbólicamente, según los grupos o clases que predisponen de forma desigual al dominio simbólico de las operaciones implicadas en una demostración matemática o a la interpretación de una obra de arte" (o. c., pág. 84. El subrayado es nuestro).

partir de la lengua hablada es fácil establecer las tres grandes clases o estratos sociales que estructuran la sociedad gallega: clase alta de habla castellana, clases medias bilingües y clases bajas de habla gallega (8). La práctica identidad entre lengua gallega y clase social baja pone de manifiesto otro hecho de suma actualidad en esta hora de autonomías y permite comprender el "extraño" proceso seguido durante la elaboración y aprobación del Estatuto de Autonomía de Galicia. Se trata de la radical dependencia en Galicia de lo gallego respecto a lo castellano (Pérez Vilariño, 1981).

El relativo fracaso técnico de nuestro modelo inicial, diseñado para especificar (Zetterberg, 1968) el grado de discriminación escolar producido por la situación lingüística de Galicia, es sólo aparente. Si bien el tamaño apenas significativo de las varianzas convierte en no rentable el intento de medir aisladamente y a partir de nuestras investigaciones de 1972 y 1976 el efecto discriminatorio específico de la lengua a nivel macrosocial, el modelo y sus aparentemente negativos resultados no sólo no rechazan nuestra hipótesis de trabajo, sino que parecen verificarla más allá incluso de nuestras expectativas. La hipótesis inicial postulaba que "la relación existente entre la lengua castellana y la gallega —y que puede apreciarse con toda nitidez en el campo escolar, entre otros— refleja, por un lado, una relación de dominación/dependencia, y por otro, la discriminación social básica imperante en la sociedad gallega vigente en la escuela. En términos más concisos, en Galicia la discriminación escolar pasa necesariamente y en primer lugar por la lengua". En términos operativos fácilmente cuantificables, según esta hipótesis, "en Galicia sería razonable pensar que los estudiantes cuya lengua materna sea el gallego tendrán que competir en situación de desigualdad y, por consiguiente, obtendrán resultados académicos más pobres".

Los datos presentados en las páginas anteriores confirman, por una parte, la existencia de una asociación imposible de romper entre lengua gallega y fracaso escolar, y por otra, el uso generalizado del gallego, asociado a su vez a los medios rurales y a las clases bajas. Importa señalar que en este punto coinciden todos los estudios (J. P. Vilariño, 1976, 1977; Salustiano del Campo, 1976; Ruiz Fuentes y Pérez Vilariño, 1977; J. Castillo y Castillo y Pérez Vilariño, 1980). La novedad que aportan nuestros últimos datos es la dimensión de *control* empírico del grado de validez de la identificación de los encuestados con cada una de las lenguas. Nuestra prueba lingüística exige demostrar prácticamente el nivel alcanzado en el manejo y comprensión de la lengua. Aunque la destreza de los escolares en el manejo morfológico del gallego es muy deficiente (cuadro 1.4), por la

(8) Un primer intento de operacionalizar esta vía de aproximación al análisis empírico de la estructura de clases de Galicia puede verse al final de mi trabajo: "Actitudes políticas en Galicia", en *Cuadernos Económicos de ICE*, 1977: 49. El modelo empleado incluye la lengua como un componente o dimensión de la clase social. Si se toma la lengua hablada como un indicador de la clase objetiva —por la razón arriba señalada—, y sobre todo como indicador de la clase subjetiva —por la especial significación que la lengua materna tiene como elemento de identificación personal expresa con una dimensión objetiva de clase—, los datos del mencionado estudio señalan una estructura de clases de la población gallega que tiende a coincidir con las fronteras lingüísticas, por lo que éstas podrían interpretarse como estrictas barreras de clase. La inclusión en el modelo de otras dimensiones analíticas —en concreto el nivel rural-urbano, el nivel de estudios y el tipo de ocupación— sólo permiten un mayor grado de refinamiento analítico, pero sin alterar la estructura de los tres grandes estratos señalados por las fronteras lingüísticas.

falta de escolarización en su lengua, el *nivel de comprensión* es, sin embargo, muy elevado y similar al dominio del castellano en la casi totalidad de los niños; este hecho confirma que el gallego es la lengua materna de la mayoría de la población.

El reciente decreto de bilingüismo parece reconocer de alguna manera el problema, aunque no trata más que de dar una apariencia de legitimidad al actual modelo discriminatorio de escuela, sin intentar seriamente su corrección. Con la normativa del Decreto de Bilingüismo y las contradicciones jurídicas que en esta materia encierra el Estatuto de Autonomía, incluso en su última versión corregida, nuestros hallazgos hacen previsible un fuerte incremento de la conflictividad lingüística, tanto en la escuela como en general en la sociedad gallega (9).

CONCLUSIONES

1. La conclusión básica que se desprende de los resultados de nuestra investigación —aquí brevemente esbozados— es que *la lengua hablada es el indicador más asequible para predecir el éxito académico de los niños gallegos*.

2. En segundo lugar, la asociación entre *lengua hablada* y clase social es tan fuerte que es preciso considerarla como un *componente objetivo de clase* (10). La lengua aparece, más exactamente, como una de las principales estructuras en que, a largo plazo, cristalizan las diferencias de clase, tendiendo a reproducirse por un mecanismo de herencia social. Por tratarse de un elemento estructural, esta situación no es fácilmente corregible a corto plazo.

3. Las relaciones entre las dos lenguas están dominadas por un proceso creciente de castellanización, asociado fundamentalmente al crecimiento urbano, a la modernización del sistema escolar monolingüe y al ascenso social.

4. Toda política escolar, que pretenda tomar en consideración las diferencias de origen, tendrá que diseñar algún modelo de *escolarización en*

(9) A este propósito es importante señalar la ambigüedad en que incurre el propio Estatuto de Autonomía, definido, junto con la Constitución, como la norma básica de Galicia (artículo 1 del Estatuto). En primer lugar, señala —importante novedad— que el gallego es la lengua *propia* de Galicia (artículo 4.1); en segundo lugar, establece que tanto el gallego como el castellano son lenguas oficiales en Galicia (4.2), teniendo todos el *derecho de usarlas*. Por el contrario, no impone a los funcionarios la obligación de conocerla, exigencia que, lógicamente, debiera seguir a su carácter oficial. A la hora de los concursos y oposiciones, su conocimiento sólo será considerado como un mérito adicional. Es evidente que con unos funcionarios que no están obligados a manejar la lengua gallega, el derecho —constitucionalmente reconocido— a su empleo no podrá ejercerse sin elevados niveles de tensión y conflicto.

(10) Como ya se ha apuntado, la lengua muestra una mayor significación para el diseño del modelo de clases —esto es, de las barreras sociales, que tienden a coincidir con las sociolingüísticas— que para un análisis refinado de los diferentes estratos. Nuestros datos parecen señalar a la lengua como uno de los indicadores más relevantes —tanto por su significación como por su bajo coste— para el análisis de la clase subjetiva. En este sentido, la tendencia al ocultamiento del gallego como lengua materna, cuya institucionalización social es el castrapo, constituye la expresión más acabada de la falsa conciencia de clase que intenta disimular su situación de depresión o sus orígenes humildes.

gallego, en orden a responder a las exigencias de la elevada presencia social de esta lengua. Sólo así podrá darse una respuesta a las familias más humildes, que son justamente las que sienten con mayor intensidad la necesidad de la introducción del gallego en la escuela. Entre otras razones, porque en gallego podrían sin duda prestar una mayor ayuda escolar a sus hijos. Por su parte, la clara disonancia que se aprecia entre padres/maestros y sus hijos/escolares en la manera de percibir la presencia o los usos sociales de ambas lenguas responde a un diferente acento en el binomio deseo-realidad. Padres y maestros —más sensibles a las presiones sociales— perciben la ineludible necesidad de recurrir al castellano como vía exclusiva de éxito académico y social. De ahí sus preferencias por el castellano o el bilingüismo. Por el contrario, el realismo de los niños —más sensibles a las resistencias y dificultades inmediatas— percibe con mayor claridad la dualidad lingüística y prefieren sin ambages una sola lengua, la suya propia o la dominante en su entorno. Como este viene definido para ellos fundamentalmente por la escuela, lógicamente su inclinación será hacia el castellano, único capaz de producirles remuneraciones sociales inmediatas.

5. El acento en la dimensión discriminatoria implícita en un sistema educativo monolingüe para una población escolar con dualidad lingüística, obligará a los conflictos lingüísticos a manifestarse cada vez más "bajo la representación" (Hegel, 1946, II: 511) de lucha de clases. En consecuencia, la conflictividad lingüística tenderá a experimentar un proceso de escalada social, que desbordará el ámbito escolar. Por su parte, los partidos políticos se verán obligados en Galicia a considerar la política lingüística como uno de los ejes centrales de sus programas.

BIBLIOGRAFIA

- Beiras, X. M. (1973): *O atraso económico de Galicia*, Editorial Galaxia, Vigo.
- Bogue, Donald J., sept. (1954): "An outline of the complete system of economic areas" en *American Journal of Sociology*, LX: 136-139.
- Bonilla, F. y Girling, R. (eds.) (1973): *Structure of Dependency*, Stanford University Press, pps. 233-262.
- Boudon y Lazarsfeld (1967): *Le vocabulaire des Sciences Sociales*, Plon, París.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1972): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona.
- Campo, Salustiano del y otros (1976): "Los españoles ante la cuestión regional" en *Sistema* núm. 13, pps. 227 y ss.
- Castillo Castillo, J. y Pérez Vilarriño, J. (1979 y 1980): *La reforma educativa y el cambio social en Galicia*, I.C.E., Universidad de Santiago.
- Cattel, R. B. y Butcher, M. J. (1968): *The Prediction of Achievement and Creativity*, New York, Bobbs-Merrill.
- Cristaller, W. (1966): *Central places in Southern Germany*. Traducido por Carlisle W. Baskin, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, Inc.
- Cockroft, J. D., Frank, A. G. y Johnson, D. L. (1972): *Dependence and Underdevelopment*, Nueva York.
- Darcy, Natalie; Dec. (1963): "Bilingualism and The Measurement of Intelligence: Review of a Decade of Research" en *Journal of Genetic Psychology*, CIII, pps. 259-282.

- Díez de Nicolás, J. (1972): *Especialización funcional y dominación en la España urbana*, Edit. Guadarrama, Madrid.
- Espéret, Eric (1979): *Langage et origine sociale des élèves*, Ediciones Peter Lang S.A., Berne.
- Flanders, Ned. A. (1970): *Analyzing Teaching Behaviour*, Reading, Massachussetts, Addison-Wesley Publishing Company.
- Galloway, C. M., oct. (1966): "Nonverbal Communication in Teaching" en *Educational Leadership*, núm. 24, pps. 55-63.
- Gurvitch, Georges (1963): *Déterminismes Sociaux et Liberté Humaine*, Presses Universitaires de France, París.
- Harvard Educational Review, (1968): núm. 3, Vol. 1.
- Hegel, G. W. F. (1947): *La phénoménologie de l'Esprit*, I-II, Aubier, París.
- Hickey, T., sept. (1972): "Bilingualism and The Measurement of Intelligence and Verbal Learning Ability" en *Exceptional Children*, XXXIX, pps. 24-28.
- Jencks, Ch. y otros (1972): *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books.
- Memmi (1965): *The Colonizer and the Colonized*, N. Y.
- Pérez Vilariño, J. (1976-77): "Encuesta" en *Teima*, núm. 1 y 8.
- (1977): "Actitudes políticas en Galicia: Un estudio de sociología electoral" en *Cuadernos Económicos de I.C.E.*, núm. 1.
- (1979): *Dependencia y Discriminación Escolar en Galicia*, Akal Edit.
- Enero (1981): "La demanda de autonomías en España" en *Información Comercial Española*.
- Ruiz Fuentes y Pérez Vilariño (1977): *Vivir en Galicia*, Edic. Felmar, Madrid.
- Soar, R. S. (1972): "Teacher-Pupil Interaction", en *A New Look at Progressive Education*. 1972, Yearbook of the Association for Supervision and Development. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Van Gils, D. W. (1974): *Social Factor Relating to the Teaching Styles of Elementary School Teachers in Galicia, Spain*, Brigham Young University.
- Zetterberg, H. (1968): *Teoría y verificación en Sociología*, Nueva Visión Ed., Buenos Aires.

EN TORNO A LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE LOS PROFESORES DE E.G.B. EN GALICIA

GUILLERMO ROJO *

1. INTRODUCCION

1.1. Con palabras de H. C. Triandis (1971, 2-3), actitud es "una idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones a una clase particular de situaciones sociales". Dado el importante papel que las lenguas y sus variedades juegan en las comunidades humanas, el estudio de las actitudes lingüísticas ha ocupado un lugar cada vez más destacado, tanto en la sociología del lenguaje como en la sociolingüística. Una actitud lingüística es, naturalmente, aquella que se relaciona, de cualquier forma, con el empleo de determinadas lenguas, variedades o variantes lingüísticas en situaciones sociales diversas. Como es lógico, estas actitudes constituyen un fenómeno especialmente importante en aquellas comunidades en las que existen dos o más lenguas, sobre todo porque se refieren no sólo a los sistemas lingüísticos, sino también a los grupos e individuos que los emplean.

Las actitudes lingüísticas de los profesores de E.G.B. que se mueven en una situación de conflicto lingüístico latente o manifiesto poseen un interés especial por razones que, dada su evidencia, me limito a reseñar someramente. En primer término, la semejanza o identidad de factores generales (como la profesión, estudios realizados, posición económica y social, etc.) permite estudiar el modo en que se configuran actitudes lingüísticas diversas en un medio básicamente homogéneo, lo cual constituye un importante complemento de los resultados obtenidos a partir de una muestra en la que estos factores hayan de ser incluidos como variables. Naturalmente, esto ocurre con cualquier grupo profesional, pero en el caso de los maestros no es posible olvidar que estamos ante quienes desempeñan uno de los papeles protagonistas en el proceso educativo. De aquí la importancia que tiene conocer sus actitudes cuando las circunstancias lingüísticas de los miembros de la comunidad en general y de sus alumnos en particu-

(*) Facultad de Filología. Universidad de Santiago.

lar son diferentes. De un lado, la actitud del maestro hacia las dos o más lenguas implicadas (y hacia quienes las hablan) puede determinar su postura con respecto a cuestiones académicas relevantes y, en consecuencia, las expectativas de los propios alumnos y de sus familiares. De otra parte, todo intento de planificación lingüística pasa irremediablemente (al menos en Galicia) por la escuela, lo cual hace absolutamente imposible trazar una línea de actuación, cualquiera que sea, sin conocer el modo de pensar de quienes han de ponerla en práctica.

1.2. La situación gallega actual es un caso claro de bilingüismo social de carácter diglósico y con un alto grado de bilingüismo individual. Hay bilingüismo individual en una persona que, por razones diversas, ha logrado un dominio aceptable de dos sistemas lingüísticos (1). El bilingüismo social es el que se da en una comunidad en cuyo interior se hablan dos lenguas, en la que sus miembros utilizan entre sí dos sistemas lingüísticos diferentes. Según esto, cabe pensar, —al menos en teoría— en una comunidad bilingüe cuyos integrantes sean todos bilingües individuales. Este sería el caso de un país monolingüe en el que todos sus habitantes hablaran, además de la lengua nacional, una lengua internacional, por ejemplo. En esta situación, todos los individuos son bilingües, pero utilizan entre sí la lengua propia del país, por lo que la comunidad, como tal, sigue siendo monolingüe. También en teoría se puede concebir una comunidad bilingüe cuyos miembros sean monolingües o, de dominar más de una lengua, sólo una de ellas, sea alguna de las dos habladas en ese grupo social. No es este, por supuesto, el caso habitual. En una comunidad bilingüe suele haber individuos monolingües en L_1 , monolingües en L_2 y bilingües en L_1 y L_2 .

El bilingüismo social sólo puede ser estudiado adecuadamente desde la sociología del lenguaje. En este ámbito interviene un concepto fundamental: la diglosia. El término recubre hoy realidades considerablemente diferentes según los autores. Por tanto, me limito a señalar que, tal como lo entiendo aquí, existe diglosia en las comunidades con bilingüismo social en las que cada una de las dos lenguas realiza funciones diferentes: una es sentida como "lengua baja" y la otra como "lengua alta". En otras palabras, hay diglosia en sociedades en las que hablar una u otra variedad lingüística está relacionado con factores como el status socioeconómico, cultural, la situación, el contexto, etc. (2).

(1) Evidentemente, el bilingüismo es un caso particular del multilingüismo, dominio de dos o más lenguas. Hay incluso autores que extienden el término "bilingüismo" al manejo de más de una lengua, cualquiera que sea su número. Cfr., por ejemplo, Mackey (1962, 555): *We shall therefore consider bilingualism as the alternate use of two or more languages by the same individual.*

(2) En esta concepción, diglosia y bilingüismo no se oponen, en contra de la visión de, por ejemplo, Ninyoles, para quien "el bilingüismo es (...) una situación propia del comportamiento lingüístico *individual*, mientras que la noción de diglosia hace referencia a un tipo de organización lingüística a nivel *sociocultural*. La diglosia implica una diversificación de funciones, en tanto que en el bilingüismo las dos variedades lingüísticas cumplen funciones iguales, es decir, son usadas ambas en el ámbito de las relaciones formales y en el de las relaciones no formales" (Ninyoles, 1972, 31; cfr. también Ninyoles, 1977, 220-221). Me parece mucho más rentable considerarlas como dos etiquetas aplicadas a los mismos hechos. El bilingüismo es un concepto puramente lingüístico; la diglosia pertenece a la esfera de la sociología lingüística. Habrá (siempre en teoría), por tanto, la posibilidad de un bilingüismo social diglósico y un bilingüismo social no diglósico (muchísimo menos frecuente). Para una justificación más amplia de este punto de vista, cfr. Rojo (1974, 245-247) y, sobre todo, Fernández (1978).

1.3. Todo ello supone que en la comunidad gallega encontramos dos lenguas (gallego y castellano), una de las cuales ha estado tradicionalmente relegada a las situaciones informales y los estratos socioeconómicos más bajos de la población, mientras que el castellano ha sido considerado como la lengua de cultura, de las situaciones formales y de las capas más poderosas. Todo ello configura unas líneas generales según las cuales el campo, que habla fundamentalmente en gallego, se opone a la ciudad, donde el castellano ocupa un papel mucho más importante.

En una situación de este tipo, los profesores de E.G.B. han de enfrentarse, al mismo tiempo, con las repercusiones de un mismo fenómeno (el bilingüismo social y los distintos porcentajes de individuos bilingües) en varios aspectos distintos. Cuestiones generales como los ámbitos que consideran adecuados para el gallego, si debe convertirse o no en la lengua empleada por todos en cualquier circunstancia, etc., afectan a los maestros en tanto que individuos insertos en una sociedad que se está planteando estos problemas. Además, y sobre todo, han de enfrentarse todos los días con el tratamiento escolar dado a una población en la que el porcentaje de alumnos no monolingües en castellano es bastante elevado. En esta segunda faceta profesional, cuentan su captación de la distribución lingüística del alumnado, su punto de vista acerca de los efectos que una enseñanza como la seguida habitualmente tiene en los escolares y la que ellos mismos propondrían, etc. Todo esto ha de inscribirse, por otro lado, en el marco de su historia personal. Hay que tener en cuenta que buena parte de los que hoy son profesores de E.G.B. han experimentado en carne propia una enseñanza que negaba todo valor a la lengua empleada habitualmente por los alumnos y que los originariamente gallego-hablantes se han castellanizado en alto grado como consecuencia de la profesión.

1.4. La finalidad de este artículo es doble. Intentaré, en primer lugar, presentar los aspectos generales más interesantes de las actitudes de los profesores de E.G.B. tal como las conocemos en este momento. En segundo término, dedicaré una atención especial a algunos de los fenómenos que revelan la existencia de una especie de doble perspectiva con que los profesores de E.G.B. que trabajan en Galicia consideran ciertos fenómenos lingüísticos conectados con el proceso educativo según se sientan o no implicados personalmente en ellos.

Los datos empleados proceden fundamentalmente de una encuesta realizada en mayo y junio de 1977 a 874 profesores de E.G.B. que en aquel momento trabajaban en centros escolares gallegos. Esta encuesta y el análisis de los resultados fueron financiados por el INCIE a través del ICE de la Universidad de Santiago (3). Ocasionalmente utilizo también los datos obtenidos de una encuesta pasada en 1976 a 229 maestros de la entonces inspección de zona de Santiago de Compostela (4) y los proporcionados por Castillo y Pérez Vilariño (1979).

(3) Para los resultados de esta investigación, cfr. Rojo (1979).

(4) Para más detalles sobre los cuestionarios, técnicas de recogida, tratamiento de datos, etcétera, cfr. Rojo (1979, 16-24). Sólo para confirmar algunos resultados aludo también a una encuesta a la que contestaron (en 1975) 109 profesores de EGB de la provincia de Lugo. Me refiero a ellas en lo sucesivo como Galicia/77, Santiago/76 y Lugo/75.

2. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

1.2. Con el fin de poder situar en el contexto adecuado las actitudes lingüísticas de los profesores que constituyen la muestra estudiada, dedicaré este apartado a resumir los aspectos más importantes de sus características lingüísticas.

El primer dato interesante es, lógicamente, el referido a su trasfondo lingüístico. En el cuadro núm. 1 aparecen los porcentajes correspondientes a las distintas contestaciones a las preguntas acerca de la lengua usada habitualmente por los padres del encuestado entre sí y por cada uno de ellos con su hijo. Puede observarse que, en el paso de la relación entre cónyuges (los padres del encuestado) a la relación entre padre o madre e hijo, todas las posibilidades descienden salvo el castellano, que acumula como ganancias las pérdidas sufridas por todas las demás combinaciones lingüísticas señaladas. De todos modos, conviene no olvidar que alrededor de un 43 por ciento de los que hoy son profesores de E.G.B. se crió en un medio lingüístico exclusivamente gallego. En contra de lo esperable, ese porcentaje no desciende con la edad (para los factores que pueden explicar este hecho. cfr. Rojo 1979, 49-55). Se altera considerablemente, en cam-

CUADRO 1

	<i>Lengua hablada por</i>		
	Padres entre sí	Madre con enc.	Padre con enc.
N. C.	2,06	2,75	2,06
C(astellano)	20,59	36,73	40,73
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	8,58	6,18	3,66
G. y C. al 50%	8,70	4,92	5,26
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	11,10	5,95	5,84
G(allego)	48,97	43,48	42,45
	100,00 (874)	100,01 (874)	100,00 (874)

FUENTE: Rojo (1979, 45).

bio, con el lugar de nacimiento. El cuadro núm. 2 muestra que los porcentajes de maestros a quienes sus madres hablaban en castellano y gallego descienden y aumentan, respectivamente, a medida que se pasa del centro de las ciudades a la zona rural.

Las contestaciones a la pregunta acerca de sus conocimientos de gallego aparecen agrupadas en el cuadro núm. 3. Únicamente un 2,06 por ciento dice no saber nada de esta lengua, mientras que el porcentaje corres-

CUADRO 2

Lengua hablada con el encuestado por su madre	Características del lugar de nacimiento					
	N. C.	Urbano (centro)	Urbano (suburbio)	Semi-urbano	Semi-rural	Rural
N. C.	14,29	2,37	2,13	4,55	0,85	2,67
C(castellano)	42,86	62,09	42,55	44,55	39,32	18,40
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G. ...	0,00	11,85	6,38	10,91	5,13	2,13
G. y C. al 50%	7,14	4,74	10,64	7,27	7,69	2,67
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	7,14	4,27	6,38	6,36	5,98	6,67
G(allego)	28,57	14,69	31,91	26,36	41,03	67,47
	100,00	100,01	99,99	100,00	100,00	100,01
	(14)	(211)	(47)	(110)	(117)	(375)

FUENTE: Rojo (1979, 58).

CUADRO 3

	Grado subjetivo de conocimiento del gallego	
	%	% acumulado
N. C.	1,60	
Conocimientos nulos	2,06	
Conocimientos pasivos	24,71	96,33
Conocimientos activos y pasivos	62,24	71,62
Conocimientos activos, pasivos y técnicos	9,38	9,38
	99,99	
	(874)	

FUENTE: Rojo (1979, 82).

pondiente a los que la entienden (según su propia impresión) se eleva hasta el 96,33 por ciento (5). Considerando como tales a los que, como mínimo, entienden el gallego, tanto hablado como escrito, y pueden expresarse en esta lengua oralmente (6), los bilingües constituyen el 71,62 por

(5) Este dato es, sin duda, importante, pero no resulta inesperado ni hace de los maestros un caso excepcional. Este porcentaje alcanza el 99,09% entre los encuestados en Lugo/75 y el 96,51% en Santiago/76. No están muy lejos, por otro lado, los que conocemos hasta el momento para la población gallega en general.

(6) Dejando ahora a un lado la cuestión de las condiciones exigibles para poder hablar de un auténtico bilingüismo, es obvio que el acercamiento a ese estado pasado por el dominio activo de la lengua escrita. No obstante, la falta de escolarización en gallego ha provocado

ciento del total, lo cual supone que la muestra posee un índice de bilingüismo de ,072 (cfr. Siguan 1976, 76). Sin embargo, sólo el 25,40 por ciento de los encuestados se cree capaz de escribir en gallego, dato que, de resultar ajustado a la situación real, tiene enorme importancia a la hora de pensar en la realización de programas escolares en gallego (7).

Evidentemente, conocer una lengua o ser capaz de usarla no implica forzosamente su utilización. Para dar una idea del comportamiento lingüístico actual de los encuestados, he seleccionado sus contestaciones a dos preguntas distintas: las referentes a la lengua empleada con el cónyuge y con los hijos. Estos datos, que aparecen en el cuadro núm. 4, proporcionan

CUADRO 4

	<i>Lengua hablada por el encuestado</i>	
	<i>Con su cónyuge</i>	<i>Con sus hijos</i>
C(astellano)	46,58	62,54
Fundamentalmente C. y ocasionalmente G.	17,20	15,25
G. y C. al 50%	10,05	10,42
Fundamentalmente G. y ocasionalmente C.	5,94	3,53
G(allego)	20,24	7,24
	100,01	99,98
	(657)	(566)

FUENTE: Rojo (1979, 60 y 68).

una situación (semejante a la que se plantea con el catalán o el vasco) en la que considerar ese factor como requisito imprescindible daría unos datos irreales. Creo que, en consecuencia, el índice proporcionado en el texto es el que refleja adecuadamente lo que se puede entender por "bilingüismo" en un marco general como el gallego. Véase lo que se dice a continuación sobre el manejo de la lengua escrita.

(7) Debó hacer constar, sin embargo, que, en mi opinión, este porcentaje puede resultar bastante más elevado. Naturalmente, todos los encuestados saben escribir en castellano; las diferencias entre los sistemas ortográficos del gallego y el castellano no tienen entidad suficiente como para impedir la transferencia de conocimientos con únicamente el hábito de la lectura de la otra lengua. Lo que ocurre es, más bien, que "escribir en gallego" suscita en los encuestados una serie de connotaciones que los conducen a pensar en factores como "lengua literaria" y similares, con lo que eso supone en la situación cultural del gallego como lengua. Nada de eso aparecería probablemente si la pregunta estuviera referida a "escribir en castellano", aunque las dificultades reales no fueran muy diferentes. Nótese, de todas formas, que estamos tratando de actitudes, por lo que la prudencia que se observa en los porcentajes correspondientes es significativa. La visión de la realidad es, en ocasiones, más importante que la realidad misma.

El porcentaje correspondiente a los que se consideran en posesión de las cuatro destrezas está confirmado por los resultados de las otras dos encuestas. A Lugo/75 y Santiago/76 corresponden, respectivamente, el 27,52% y el 21,83%.

interesantes indicaciones acerca de sus hábitos lingüísticos en el ámbito familiar, que, además, pueden ser comparados con los que configuran la situación lingüística inicial (cfr. cuadro núm. 1). Dado que el porcentaje de no contestaciones es demasiado alto (la causa de ello es, por supuesto, que hay muchos encuestados que no están casados o no tienen hijos), he construido este cuadro obteniendo los porcentajes con respecto al total de contestaciones registradas. Como se puede observar, el 63,78 por ciento de los encuestados emplea única o fundamentalmente castellano con su cónyuge y el porcentaje se eleva hasta el 78,79 por ciento cuando se trata de la lengua hablada con los hijos. El gallego, en cambio, ocupa una situación dominante en el 26,18 por ciento y el 10,77 por ciento de los casos, respectivamente. Es muy significativo el salto que se produce cuando se pasa del cónyuge a los hijos, a pesar de que seguimos en el ámbito familiar (cfr. también el cuadro núm. 1): solamente el 34,26 por ciento de los que hablan exclusivamente gallego con su cónyuge tiene este mismo comportamiento lingüístico con sus hijos, mientras que el 30,56 por ciento de ese mismo grupo habla exclusivamente castellano con ellos (cfr. Rojo 1979, 69).

A partir de los datos reflejados en el cuadro núm. 4 es posible obtener los índices de utilización (8) de las dos lenguas en ambas situaciones. Son los que figuran en el cuadro núm. 5, donde incluyo también los correspondientes a una tercera situación: la lengua hablada con los compañeros de trabajo. La comparación de estos índices y del cuadro núm. 4 con los datos

CUADRO 5

	<i>Índice de utilización de castellano y gallego en diversas situaciones</i>		
	Con el cónyuge	Con los hijos	Con los compañeros de trabajo
Castellano	0,66	0,81	0,71
Gallego	0,34	0,19	0,29

(8) Para obtener estos índices he atribuido un valor cuantitativo a cada grado de utilización de una lengua en las distintas posibilidades en una escala que comprende de 0 a 4. Así, la primera posibilidad de respuesta que aparece en el cuadro es convertida en 4 para el castellano y 0 para el gallego; la segunda, 3 para el castellano y 1 para el gallego, etc. El índice se halla aplicando la fórmula

$$I = \frac{\sum (X_i \cdot Y_i)}{C \cdot V_m}$$

donde X_i representa los distintos valores atribuidos a cada posibilidad de respuesta para ambas lenguas; Y_i representa el porcentaje de encuestados que corresponde a las distintas contestaciones posibles; C es el porcentaje de contestaciones registradas (lo cual supone que los casos de no contestación no intervienen en el resultado); V_m es el valor máximo con que se trabaja (en este caso, 4). Si no se incluye este último factor, se obtiene un coeficiente de utilización que, lógicamente, oscila entre 0 y 4 (o, en general, entre los valores extremos utilizados). He preferido dar los índices (situados entre 0 y 1) para unificar las diversas escalas empleadas a lo largo del trabajo.

La suma de los índices obtenidos para castellano y gallego en cada situación equivale a la unidad porque se parte de una única respuesta que es valorada de modo distinto según se trate de una u otra lengua.

del cuadro núm. 1 muestra claramente que estamos ante un grupo bastante castellanizado en su comportamiento lingüístico. El índice de utilización 0.19 que obtiene el gallego como lengua hablada por los encuestados con sus hijos contrasta fuertemente con el que corresponde, por ejemplo, a la columna central del cuadro núm. 1, donde el gallego alcanza un índice de utilización de 0,53 y que es el que refleja la situación lingüística de partida.

2.2. Como acabamos de ver, los profesores de E.G.B. constituyen un conjunto de profesionales que muestra un grado bastante fuerte de castellanización en su comportamiento lingüístico cotidiano. Ese comportamiento es el resultado de presiones existentes en el seno de la comunidad y, a la vez, parte constitutiva de la historia personal de los encuestados. En líneas generales, los maestros muestran la conducta lingüística que la sociedad esperaba y parecía exigir de ellos (9). No es extraño, por tanto, que sus actitudes hacia el gallego, tanto en aspectos generales como profesionales, resulten hasta cierto punto independientes de esos rasgos comportamentales.

Una de las preguntas del cuestionario Galicia/77 pedía el grado de acuerdo o desacuerdo de los encuestados con la afirmación "El gallego debe convertirse en la lengua habitual de los gallegos". La distribución de los resultados es la que muestra el cuadro núm. 6. Hay en él varios aspectos destacables. En primer lugar, el hecho de que el porcentaje más alto registrado sea el correspondiente a los que se muestran totalmente de

CUADRO 6

	"El gallego debe convertirse en la lengua habitual de los gallegos"
N. C.	5,15
Totalmente en desacuerdo	5,03
Bastante en desacuerdo	5,84
Parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo	25,06
Bastante de acuerdo	19,68
Totalmente de acuerdo	39,24
	100,00 (874)

FUENTE: Rojo (1979, 111).

(9) Esas circunstancias han ido evolucionando con el paso del tiempo, lo cual explica que la conducta lingüística de los encuestados presente diferencias muy considerables según los grupos de edad, aunque las condiciones iniciales sean muy parecidas. Eso es lo que ocurre, por ejemplo, con los que en el momento de contestar a la encuesta tenían menos de treinta años y entre cuarenta y uno y cincuenta. En cuanto a la lengua hablada con ellos por sus madres, los índices de utilización del gallego son prácticamente los mismos: 0,57 y 0,59, respectivamente. En cambio, en lo que se refiere a la lengua hablada con los compañeros de trabajo, los índices de utilización del gallego son 0,36 y 0,28. La diferencia es mayor y, además, su sentido ha cambiado.

acuerdo (casi el 40 por ciento). En segundo término, los que están bastante o totalmente de acuerdo suponen el 58,92 por ciento, porcentaje ciertamente importante. Por último, los que se manifiestan en desacuerdo constituyen muy poco más del 10 por ciento. Todo ello contrasta con lo visto acerca de su comportamiento lingüístico y proporciona una impresión bastante más favorable al gallego que la producida anteriormente. Tal impresión se ve confirmada por otros datos, entre los que me limito a mencionar uno que considero especialmente significativo: para el 50,92 por ciento de los encuestados, el gallego es una lengua válida en cualquier situación comunicativa, mientras que el 34,21 por ciento la considera adecuada sólo en situaciones familiares o coloquiales y únicamente un 2,40 por ciento opina que su uso no resulta apropiado en ninguna circunstancia.

2.3. Sin que ello suponga infravalorar los generales, los aspectos profesionales constituyen el ámbito en que el estudio de las actitudes de los profesores de EGB hacia todo lo derivado de una situación de bilingüismo social como la gallega cobra toda su importancia. Por otro lado, al entrar en el terreno de las cuestiones profesionales se nota ya cierta diferencia con las actitudes hacia temas menos directamente vinculados con el trabajo cotidiano, diferencia que, aunque referida siempre a la actividad profesional, veremos repetirse posteriormente, al tratar de lo que he llamado la doble perspectiva de los encuestados.

En el cuadro número 7 aparece la distribución de las contestaciones a una pregunta acerca de los estudios que, en opinión de los encuestados, deben hacer los alumnos en su lengua materna cuando ésta no coincide con la oficial (10). El cuestionario ofrecía nueve posibilidades de respuesta que he agrupado aquí estableciendo seis grados para evitar una excesiva dispersión en las respuestas (11). Aunque hay un porcentaje relativamente alto de maestros que incorporan de una u otra forma la lengua no oficial a la enseñanza, es evidente que la mayor parte se inclina por soluciones que podríamos calificar de "tibias": el 56,98% admite, como máximo, que se haga en la lengua materna de los alumnos todo lo perteneciente al área lingüística hasta 2.º de EGB. El resto de las posibilidades alcanza porcentajes muy inferiores, el más importante de los cuales es ese 10,56% que opina que en la lengua materna deberían hacerse todos los estudios hasta 5.º u 8.º de EGB. Es significativo el 13,39% de casos de no contestación a

(10) Estos son exactamente los términos que aparecen en el cuestionario contestado por los maestros. Por tanto, aunque ellos estuvieran pensando en una situación concreta (castellano frente a gallego en Galicia), la pregunta está planteada en general. Huelga decir que, por otra parte, sólo el castellano era lengua oficial en 1977.

(11) Las equivalencias son las siguientes:

Estudios en lengua materna	Grado
Ninguno	0
Toda la preescolar en lengua materna	1
La lengua materna como asignatura y el resto en la lengua oficial en toda la EGB. La lengua materna como asignatura (y el resto en la lengua oficial en toda la EGB y el BUP o FP/1)	1
El área del lenguaje hasta 2.º de EGB, inclusive	1
Todos los estudios hasta 2.º de EGB, inclusive	2
Todos los estudios hasta 5.º de EGB, inclusive	3
Todos los estudios hasta 8.º de EGB, inclusive	3
Toda la EGB y el BUP o FP/1	4
Todos los estudios, incluyendo carrera universitaria	5

CUADRO 7

<i>Importancia relativa del papel asignado a la lengua materna del alumno cuando ésta no coincide con la oficial</i>		
	%	% acumulado
N. C.	13,39	
Grado 0	7,89	
Grado 1	56,98	78,72
Grado 2	3,20	21,74
Grado 3	10,53	18,54
Grado 4	1,72	8,01
Grado 5	6,29	6,29
	100,00	
	(874)	

FUENTE: Rojo (1979, 194).

la pregunta. El índice de utilización que los encuestados atribuirían a la lengua materna no oficial en la enseñanza es 0,31% (12).

He aquí un primer conflicto entre las actitudes hacia aspectos generales y las que se relacionan con el ámbito profesional. Existe un evidente desajuste entre el 58,92% de maestros que está bastante o totalmente de acuerdo con que el gallego debe ser la lengua habitual en Galicia y el magro 8,01% que considera que las lenguas distintas de la oficial pueden ser empleadas regularmente a lo largo del BUP.

También resulta interesante la comparación de los resultados del cuadro número 7 con los que figuran en el número 8, donde aparece la actitud que, según los encuestados, debe adoptar la escuela ante la situación lingüística gallega. Aunque no constituye la postura mayoritaria, es muy importante ese 37,30% que adopta una actitud claramente favorable al gallego. Ese porcentaje, sin embargo, contrasta con los datos del cuadro número 7, según los cuales sólo el 21,74% de los encuestados se muestra dispuesto a que la lengua materna de los alumnos sea instrumento habitual en la escuela hasta 2.º de EGB. A un nivel distinto, estamos de nuevo ante la diferencia que aparece cuando ponemos en relación las contestaciones obtenidas al hacer preguntas acerca de aspectos más generales y más concretos (13).

(12) La fórmula aplicada es la descrita en la nota (8). Naturalmente, puesto que los casos de no contestación figuran ahora en el cuadro, aquí $C=86,81$; $V_m=5$. Los valores cuantitativos correspondientes a cada grado coinciden con el empleado en el cuadro.

El índice obtenido está muy próximo a los que arrojan las contestaciones a esta misma pregunta en Santiago/76 (0,30) y Lugo/75 (0,33).

(13) Visto desde el otro ángulo, los porcentajes de partidarios del grado 1 en el papel atribuido a la lengua no oficial en el proceso educativo que, como se recordará, es la postura mayoritaria, muestran diferencias mínimas entre los que creen que la escuela debe lograr la adaptación de los alumnos al castellano y los que opinan que debe cultivar el gallego para convertirlo en la lengua habitual: el 53,24% y el 50,92%, respectivamente.

Mucho más claramente vinculados al componente conductivo están los datos proporcionados por el cuadro número 9, en el que están reflejadas las contestaciones a una pregunta formulada exactamente como sigue: "Suponiendo que tuviera plena libertad para decidir, ¿estaría usted dispuesto a dar clase en gallego si sus alumnos hablaran esa lengua habitualmente?" Debo destacar que la pregunta sitúa la doble condición de plena libertad para el encuestado (prescindiendo, pues, de inspectores, directores de centros, Ministerio, etc.) y uso habitual del gallego por parte de los alumnos (no se trataba, por tanto, de su disposición hacia cierto tipo de reconversión lingüística o algo similar). Aunque los resultados no son demasiado favorables al gallego, la comparación con encuestas anteriores muestra una evolución hacia las actitudes positivas (14). De todos modos, el porcentaje de los no dispuestos es todavía excesivamente alto (15). El estudio pormenorizado de los posibles rasgos concomitantes a esta postura muestra que las actitudes positivas o negativas no están relacionadas de forma importante con la edad o el grado de conocimientos de gallego. Son factores ideológicos (como, por ejemplo, su modo de pensar acerca de si el gallego debe convertirse o no en la lengua habitual de Galicia) los que arrojan coeficientes de correlación más altos (cfr. Rojo, 1979, 218-235).

2.4. Veamos ahora el modo en que los encuestados captan el hecho mismo del bilingüismo social existente en Galicia a través de un fenómeno que afecta directamente su labor profesional: el porcentaje de escolares que, según los maestros, tienen el gallego como lengua única o fundamental. El cuestionario Galicia/77 incluía dos preguntas, convenientemente distanciadas, en las que se pedía el número aproximado de alumnos básicamente gallego-hablantes que, en opinión de los encuestados, había en su centro de trabajo y en el curso al que estaban dando clase en el momento de hacer la encuesta.

Los resultados aparecen en el cuadro número 10. No puede ocultarse la importancia de ese 25,06% de encuestados para el que en su centro de trabajo hablan única o exclusivamente gallego todos los alumnos. Nótese también que los porcentajes que siguen en importancia al anterior son los correspondientes a los grados más altos. Naturalmente, no estamos ante datos objetivos, sino ante la impresión de los maestros. De todos modos, es

(14) En Santiago/76 mostraba disposición negativa el 45,41% de los encuestados y disposición positiva, el 47,60%. La diferencia con los datos proporcionados por Galicia/77 es, por tanto, considerable.

(15) Por otra parte, la opinión que tienen los encuestados acerca de la disposición del conjunto de los maestros es más negativa que la que resulta del cuadro número 9. Empleando un procedimiento similar al descrito en la nota (8), pero dando a X_i el valor del punto medio de cada intervalo, según se indica en la nota siguiente, la opinión media de los encuestados acerca del porcentaje de maestros dispuestos a dar clase en gallego en las circunstancias señaladas es que lo haría el 39,04% (cfr. Rojo, 1979, 221-223). Teniendo en cuenta que contesta positivamente casi el 60% de los encuestados, su actitud resulta mucho más favorable de lo que ellos mismos creen. Además, la impresión de cada uno sobre la actitud general está muy vinculada a la actitud propia. Según los dispuestos, se prestaría a dar clase en gallego el 47,21% (media). Entre los no dispuestos, la media desciende hasta el 24,23%. Hay aquí otro aspecto interesante. Si los dispuestos consideran (como media) que se prestaría a dar clase en gallego el 47,21% de sus compañeros, evidentemente piensan que ese es el porcentaje de profesores que comparten su opinión. Para los que tienen una actitud negativa, en cambio, es de su misma opinión (según creen), el 75,77% de los maestros (frente al 31,01% que, en realidad, contesta de este modo). El contraste entre estos resultados surgidos de las impresiones de los encuestados sobre el conjunto de los profesores y los que podemos obtener directamente es, me parece, muy revelador.

CUADRO 8

	Actitud de la escuela ante el gallego
N. C.	7,55
Conseguir que los alumnos se adapten al castellano ..	15,90
Respetar la lengua hablada por cada alumno	39,24
Cultivar el gallego para que llegue a ser la lengua hablada habitualmente en Galicia	37,30
	99,99 (874)

FUENTE: Rojo (1979, 184).

CUADRO 9

	Disposición a dar clases gallego
N. C.	11,67
Negativa	31,01
Positiva	57,32
	100,00 (874)

FUENTE: Rojo 1979 (219).

CUADRO 10

	<i>Porcentaje aproximado de alumnos, única o fundamentalmente gallego- hablantes (según los encuestados)</i>	
	En el centro	En el curso
N. C.	4,46	5,84
0%	8,58	14,65
1 — 20%	13,04	17,96
21 — 40%	5,61	5,95
41 — 60%	9,38	8,12
61 — 80%	13,96	11,78
81 — 99%	19,91	16,02
100%	25,06	19,68
	100,00 (874)	100,00 (874)

FUENTE: Rojo (1979, 119 y 122).

altamente significativo que el 44,97% considere que existe en sus centros más de un 81% de alumnos con el gallego como lengua exclusiva o fundamental.

En la segunda columna de este mismo cuadro, donde aparecen los porcentajes de alumnos gallegohablantes en el curso o cursos con que el encuestado estaba trabajando en aquel momento, se observa con facilidad el aumento de los porcentajes más bajos y el descenso de los más altos. La impresión global que se obtiene de todo ello puede ser sintetizada en las medias resultantes (16): un 63,47% y un 53,32% de alumnos básicamente gallegohablantes en, respectivamente, los centros y los cursos.

El cruce de las respuestas a estas dos preguntas con las correspondientes a las características del lugar de trabajo muestra las líneas generales de la distribución lingüística de Galicia (cfr. también el cuadro número 1): el porcentaje de gallegohablantes desciende a medida que el ámbito se hace más urbano. Las medias resultantes, tanto para el centro como para el curso, son las que aparecen en el cuadro número 11.

CUADRO 11

	<i>Medias de (porcentajes de) alumnos, única o fundamentalmente gallego-hablantes según los encuestados, por tipos de población</i>				
	Urbano (centro)	Urbano (suburbio)	Semi-urbano	Semi-rural	Rural
En el centro	35,88	38,22	51,21	72,21	85,22
En el curso	31,74	33,59	40,59	56,68	75,68

Como hemos visto, los encuestados dan, en general, porcentajes inferiores de gallegohablantes en los cursos. Ese descenso con respecto a la impresión que dan de sus propios centros es, me parece, perfectamente lógico. Con los alumnos de ese curso tienen una relación enmarcada en un contexto que habitualmente supone la utilización del castellano como lengua de trabajo. Por otro lado, los porcentajes siguen en la dirección correcta la línea general de la distribución lingüística de Galicia.

La visión que presentan los maestros puede estar, sin duda, distanciada de la realidad (17). No obstante, en la muestra correspondiente a Galicia/77 no ha aparecido una correlación significativa entre los porcentajes dados por los maestros y sus actitudes generales. Dicho de otro modo, la opinión de los encuestados acerca de aspectos generales (como la conversión del gallego en lengua habitual, etc.) o su disposición a dar clase en gallego no parece determinar de forma importante el número de gallego-

(16) La fórmula aplicada es, de nuevo, la descrita en la nota (8). X_i es aquí el valor medio de cada intervalo (0; 10,5; 30,5; 50,5; 70,5; 90; 100).

(17) De hecho, hay diferencias considerables, sobre todo en el ámbito urbano, entre los datos que aparecen en el cuadro número 10 y los proporcionados por los propios escolares acerca de la lengua que hablan en su casa o con sus amigos. Cfr. Castillo-Pérez Vilariño (1979, 58-59).

hablantes detectados por ellos (cfr. Rojo, 1979, 119-126). Ello supone que si existe desenfoque de la realidad por parte de este grupo profesional, la tendencia se da en todos los encuestados, pero no hay diferencias relevantes según las actitudes en aspectos generales o profesionales.

3. LA DOBLE PERSPECTIVA

3.1. Lo que voy a llamar "doble perspectiva" en la configuración de las actitudes de los maestros encuestados se refiere a la distinta visión que presentan de un fenómeno básicamente único según consideren que su labor personal está o no afectada por la contestación a la pregunta correspondiente. En lo que vamos a tratar aquí, esta duplicidad muestra dos facetas distintas. De un lado, la oposición existe entre una cuestión planteada en abstracto, sin alusión directa al contexto inmediato en que se mueve profesionalmente el encuestado, y una cuestión muy similar, pero en la que él se siente personalmente implicado. De otro, el contraste que se da entre las vertientes "positiva" y "negativa" de lo que en el fondo es un mismo fenómeno. Si bien, como se verá al tratar de los grados de asimilación de las enseñanzas según la lengua hablada habitualmente por los alumnos, no parece haber inconvenientes en mostrar que hay distinciones, cuando las preguntas mencionan directamente un término negativo (como "fracaso escolar"), las diferencias anteriores disminuyen prodigiosamente hasta casi desaparecer.

3.2. El cuestionario contestado por los maestros incluía seis preguntas acerca de repercusiones en distintos factores de la escolarización en una lengua distinta a la que los alumnos tienen como materna (18). Incluyo en el cuadro número 12 la distribución de las contestaciones a dos de ellas.

CUADRO 12

	<i>Repercusiones de la escolarización en una lengua distinta de la materna sobre</i>	
	<i>La inteligencia</i>	<i>La efectividad de la enseñanza</i>
N. C.	6,75	7,67
Positivas	11,78	6,52
Nulas	32,72	22,20
Negativas	48,74	63,62
	99,99 (874)	100,01 (874)

FUENTE: Rojo (1979, 137 y 144).

(18) Son los siguientes: la inteligencia, la efectividad de la enseñanza, la personalidad, la valoración de la comunidad, la valoración del entorno familiar y el aprendizaje de otras lenguas.

Los datos de este cuadro suscitan dos consideraciones importantes. En primer término, existe un porcentaje bastante elevado de maestros para los cuales la escolarización en una lengua distinta de la que los alumnos tienen como habitual provoca repercusiones negativas, tanto en la inteligencia como en la efectividad de la enseñanza. En segundo lugar, este porcentaje es bastante superior en el último caso, lo cual es perfectamente lógico puesto que se trata de un factor aparentemente más fácil de observar.

El interés de estos porcentajes se hace mayor cuando los comparamos con los que aparecen en el cuadro número 9, donde figura la distribución de las respuestas a los estudios que, en opinión de los encuestados, deben realizar en su lengua materna aquellos alumnos que no hablan habitualmente la lengua oficial. Para un 63,62% de los maestros, la escolarización en lengua distinta de la materna tiene repercusiones negativas sobre la efectividad de la enseñanza, pero sólo el 18,54% (porcentaje acumulado) se inclina por opciones que hagan de esa lengua distinta de la oficial un instrumento corriente a lo largo de toda la EGB. La conexión teórica de estos dos aspectos es evidente y, sin embargo, las respuestas no caminan en la dirección lógica con la amplitud que sería de esperar. Téngase en cuenta, además, que no se trata tan sólo de resultados globales. En el cuadro número 13 puede observarse el cruce de ambas preguntas. Dejando a un lado la columna correspondiente a los que ven repercusiones positivas (que plantean otros problemas), la distribución de los porcentajes no resulta excesivamente diferente entre los que no ven repercusiones y los que creen que incide negativamente. El grado 1 es mayoritario en ambos casos y, además, la diferencia es sólo ligeramente superior a dos puntos. Como se recordará, el índice general de utilización de la lengua no oficial según los datos del cuadro número 9 es 0,31. Pues bien, ese mismo índice, obtenido independientemente entre los que dan repercusiones nulas y negativas es, respectivamente, 0,21 y 0,34, diferencia que no parece muy

CUADRO 13

Estudios que, según el encuestado, debe realizar el alumno en su lengua materna	<i>Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza</i>			
	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas
N. C.	44,78	21,05	12,89	8,99
Grado 0	5,97	10,53	19,07	3,96
Grado 1	41,79	59,65	59,79	57,55
Grado 2	1,49	0,00	0,51	4,68
Grado 3	1,49	5,26	3,09	14,75
Grado 4	0,00	0,00	1,03	2,34
Grado 5	4,48	3,51	3,61	7,73
	100,00 (67)	100,00 (57)	99,99 (194)	100,00 (556)

FUENTE: Rojo (1979, 199).

fuerte si tenemos en cuenta la importancia de los aspectos implicados y lo evidente de su interrelación.

A mi modo de ver, sólo hay una explicación posible para estos resultados aparentemente anómalos. En un caso, tenemos contestaciones a una pregunta formulada en abstracto. En el otro, en cambio, se trata de situar una lengua en el curriculum de unos alumnos. En ninguna de las dos preguntas se menciona directamente el gallego ni se interroga al maestro acerca de su conducta real en una situación determinada. A pesar de ello, parece haber implicaciones distintas (o sentidas como distintas). Al atribuir cierto grado de importancia a la lengua hablada por los alumnos cuando no coincide con la oficial, el encuestado queda mucho más comprometido con la respuesta, aunque se trate simplemente de contestar a un cuestionario. La otra pregunta, en cambio, parece referirse a una cuestión general que se queda en el aire y, en consecuencia, admite una contestación más desvinculada del entorno real. De aquí puede surgir otro factor explicativo de la divergencia observada. Al contestar a la pregunta acerca de las repercusiones, todo se reduce, en los que creen en la existencia de aspectos negativos, a señalar un hecho. Cuando se trata de asignar cierto papel a la lengua no-oficial, el encuestado se plantea todos los problemas de organización, y en este caso, muy especialmente lo que una enseñanza que emplee ampliamente la lengua no-oficial puede suponer para el dominio de la otra parte de los alumnos. De hecho, al ser interrogados acerca de las repercusiones negativas que podría tener una enseñanza realizada únicamente en gallego después de diez años, el 37,07% se refiere al olvido de la lengua oficial, porcentaje que resulta ser el más alto registrado en esta pregunta.

Hay, por tanto, factores diferenciales que intervienen a la hora de responder a estas dos preguntas y que provocan lo que he venido llamando la doble perspectiva. Ahora bien, puede considerarse que el contraste entre las contestaciones a estas dos preguntas no es del todo adecuado porque se refieren a esferas demasiado distintas, como he indicado en la última parte del párrafo anterior. Veamos, por ello, los resultados obtenidos al comparar las respuestas dadas a las posibles repercusiones en la efectividad de la enseñanza con un fenómeno bastante más próximo.

En otro lugar del cuestionario se pedía a los maestros su opinión acerca de las dificultades que tenían sus propios alumnos gallegohablantes al seguir las explicaciones de clase en relación con las observadas en los castellanohablantes. El cuadro número 14 muestra la distribución de las contestaciones. De las cinco posibilidades de respuesta, la "neutral" es la mayoritaria, lo cual no se compadece con la segunda columna del cuadro número 12. Incluso fundiendo en una única cifra los porcentajes correspondientes a los que opinan que sus alumnos gallegohablantes tienen muchas o bastantes más dificultades que los castellanohablantes se obtiene

(19) La baja repercusión de cada uno de estos factores en el otro queda probada también por el coeficiente de correlación t (que oscila teóricamente entre -1 y $+1$) obtenido para el cuadro número 12: $t=+0,17$. Este dato muestra que hay una correlación positiva, pero escasa, entre la consideración de repercusiones negativas y la mayor importancia relativa asignada a la lengua materna no oficial. El coeficiente de correlación aquí mencionado se obtiene mediante una variante de la prueba de rangos debida a Kendall (para más detalles, cfr. Rojo, 1979, 21-23).

CUADRO 14

	Dificultades de los alumnos gallego-hablantes
N. C.	12,70
Muchas menos que los castellano- hablantes	2,97
Bastantes menos que los castellano- hablantes	2,29
Las mismas que los castellano- hablantes	36,38
Bastantes más que los castellano- hablantes	24,83
Muchas más que los castellano- hablantes	20,82
	99,99 (874)

FUENTE: Rojo (1979, 127).

un 45,65%, netamente inferior al 63,62% que ve repercusiones negativas de una escolarización en lengua no-materna para la efectividad de la enseñanza (20).

Es evidente que la respuesta a una pregunta acerca de las dificultades que presenta cierto grupo de alumnos, más o menos importantes numéricamente según los casos, incide directamente sobre la valoración global del trabajo de los encuestados y sobre su sentido. Por otra parte, la conexión entre ambas cuestiones es muy clara, de modo que hay que esperar un alto grado de coherencia en las contestaciones. El cuadro número 15, en el que he agrupado los porcentajes que corresponden a respuestas del mismo signo, muestra que, en efecto, el porcentaje de los que creen que sus alumnos gallegohablantes tienen más dificultades que los castellano-hablantes es mayor entre los que ven repercusiones negativas que entre los que no ven repercusiones. La cuestión fundamental está, de todos modos, en que las diferencias no son tan grandes como cabría esperar (21). La divergencia en las contestaciones a ambas preguntas se manifiesta con mayor claridad cuando se comprueba, por ejemplo, que sólo el 54,14% de los que creen en repercusiones negativas cuando la lengua empleada en la escuela no es la que los alumnos tienen como habitual opina que sus alumnos gallegohablantes tienen en clase más dificultades que los caste-

(20) Conviene no olvidar que ésta es precisamente la cuestión: repercusiones para la efectividad de la enseñanza de una cierta situación lingüística frente a lo observado en el trabajo diario con los alumnos que están en esa situación.

(21) El coeficiente de correlación correspondiente al cuadro número 15 es $r=+0,14$, indudablemente insuficiente si tenemos en cuenta la naturaleza y congruencia de los factores relacionados.

CUADRO 15

Dificultades de los alumnos gallego-hablantes	<i>Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza</i>			
	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas
N. C.	49,25	7,02	11,86	9,17
Menos que los castellano-hablantes ...	4,48	5,26	5,67	5,22
Las mismas que los castellano hablantes ...	26,87	49,12	50,00	31,47
Menos que los castellano-hablantes ...	19,41	38,59	32,48	54,14
	100,01 (67)	99,99 (57)	100,01 (194)	100,00 (556)

FUENTE: Rojo (1979, 147).

llanohablantes (22). Cruzadas las preguntas de otro modo, resulta que el 55,03% de los que colocan a sus alumnos gallegohablantes en situación similar a la de los castellano hablantes cree, en cambio, que la escolarización en una lengua distinta de la materna tiene repercusiones negativas sobre la efectividad de la enseñanza (cfr. Rojo, 1979, 148).

Evidentemente, pensar que la escolarización en una lengua que no es la habitual de los alumnos tiene repercusiones negativas y no ver más dificultades en los escolares gallegohablantes que en los castellano hablantes puede resultar compatible si suponemos a los gallegohablantes un dominio suficientemente amplio del castellano. Dado que la exposición a esta lengua es considerablemente más fuerte en ambientes urbanos, de ser esto lo que ocurre con la muestra estudiada hay que esperar que el reconocimiento de dificultades mayores en los gallegohablantes aumente a medida que el ámbito se hace más rural. No es eso, sin embargo, lo que ocurre. El cruce de ambos factores muestra un coeficiente de correlación prácticamente nulo ($t=+0,06$. Cfr. Rojo, 1979, 131-132).

Podría esperarse también, vistas las cosas desde otro ángulo, que la actitud de los encuestados hacia aspectos generales, como, por ejemplo, si el gallego debe convertirse en la lengua habitual de Galicia en todas las circunstancias, determinara su modo de captar una realidad más concreta, como es el grado relativo de dificultades que tienen los gallegohablantes en la escuela. No es así, sin embargo: el coeficiente de correlación obtenido es únicamente $t=+0,09$ (cfr. Rojo, 1979, 128-129). Esto demuestra que la visión de los maestros acerca de las dificultades de sus alumnos gallegohablantes no está determinada por su actitud hacia cuestiones generales de índole fundamentalmente ideológica.

(22) Naturalmente, también se da la situación contraria: entre los que no ven repercusiones, el 32,48% cree, sin embargo, que sus alumnos gallegohablantes tienen más dificultades que los otros.

La explicación de que el 63,62% de los encuestados crea que la escolarización en una lengua que no es la materna de los alumnos tiene efectos negativos mientras únicamente el 45,65% ve mayores dificultades en los gallegohablantes o, desde otro ángulo, que sólo el 54,14% de los que opinan que una enseñanza organizada de ese modo tiene repercusiones negativas observe esas repercusiones en sus propios alumnos tiene que venir, dado que no hay factores globales correlacionados, por la vía señalada anteriormente: la diferencia que existe entre las contestaciones a preguntas que plantean una situación general y las que inciden directamente sobre la labor realizada todos los días por los encuestados (23).

3.3. Algo muy similar puede observarse en datos procedentes de otras muestras. De los maestros encuestados por Castillo y Pérez Vilariño, el 73% opina que son los alumnos de habla castellana quienes suelen tener rendimientos académicos más elevados, mientras que sólo el 5% cree que son los gallegohablantes y el 22% no contesta (cfr. Castillo-Pérez Vilariño, 1979, 62) (24). A menos que se piense que el nivel de inteligencia o el grado de dedicación a las tareas escolares es mucho menor en los que hablan gallego, sólo la presencia de dificultades suplementarias en estos alumnos puede explicar unas diferencias tan fuertes.

No se trata tan sólo de obtener los mejores rendimientos académicos. En el cuadro número 16 reproduzco los resultados obtenidos por estos dos autores al preguntar a los maestros por el grado de asimilación de las en-

CUADRO 16

Nivel de asimilación de las enseñanzas (según los maestros)	<i>Lengua hablada por los alumnos</i>	
	Castellano	Gallego
N. C.	17	33
0 — 20%	0	1
20 — 40%	1	13
40 — 60%	6	22
60 — 80%	39	22
80 — 100%	37	9
	100	100
	(129)	(129)

FUENTE: Castillo-Pérez Vilariño (1979, 62).

(23) Huelga decir que la existencia de profesores que utilizaban con sus alumnos única o fundamentalmente gallego en el momento de la encuesta ha sido tenida en cuenta. No constituye un factor explicativo de la discrepancia señalada por varias razones. En primer lugar, los encuestados que hablaban en clase preferentemente gallego son sólo el 5,95% del total, porcentaje demasiado bajo para tener una incidencia tan considerable. En segundo término (y esto es más importante), sólo el 11,63% de los que dan clase fundamentalmente en gallego opina que sus alumnos gallegohablantes tienen muchas menos o bastantes menos dificultades que los castellano hablantes.

(24) Hay que destacar que en la submuestra constituida por los maestros que trabajan en medios urbanos, ninguno dice que los mejores rendimientos correspondan a los gallegohablantes (cfr. *ibidem*).

señanzas por parte de sus alumnos según hablen gallego o castellano (cfr. Castillo-Pérez Vilariño, 1979, 62) (25). La divergencia es considerable y muy evidente. Hallando las medias correspondientes según el procedimiento descrito más arriba (que, como se recordará, elimina la posible incidencia de los casos de no contestación, bastante más elevados en la segunda columna), los castellanohablantes presentan un nivel de comprensión del 76,99%, mientras que los gallegohablantes asimilan únicamente el 57,46% (26).

A la nitidez de las distinciones realizadas por los maestros en estos dos aspectos se opone la distribución de las contestaciones a una pregunta sobre si la lengua constituye un obstáculo en su tarea docente. Para la mayoría de los encuestados, la lengua no supone obstáculo. Sólo el 29% cree que puede dar lugar a problemas de cierta entidad (cfr. Castillo-Pérez Vilariño, 1979, 62). La razón de ello parece estar —al menos eso opinan estos dos autores— en que estos alumnos comprenden bastante bien el castellano. En efecto, para el 83% de los encuestados, los escolares entienden bien o muy bien esta lengua, mientras que para el 13% lo hacen sólo regular (cfr. *ibídem*). Hay que destacar que ningún maestro de esta muestra cree que los escolares entiendan mal el castellano, ni siquiera en las zonas rurales (cfr. lo expuesto más arriba acerca de la práctica inexistencia de correlación entre las dificultades relativas de los gallegohablantes y el ámbito en que se mueven los maestros) (27). Naturalmente, el círculo se cierra en ese punto, puesto que si los niveles de comprensión son tan altos, no hay razón que pueda explicar las enormes diferencias que aparecen, según los propios maestros, al referirse a los alumnos con mejores rendimientos o al grado de asimilación de las enseñanzas.

También en esta otra muestra, por tanto, es posible observar la aparición de divergencias en las contestaciones según que la labor de los encuestados esté más o menos directamente implicada en ellas. Aunque los factores estudiados no son idénticos a los que figuraban en el cuestionario Galicia/77, creo que, en el fondo, estamos ante el mismo fenómeno general. Para unos, se trata de no reconocer en una situación concreta, la suya, el mismo grado de aspectos negativos que previamente han detectado en un planteamiento abstracto. Para otros, hay grandes distancias en el aprovechamiento de los dos grupos lingüísticos, pero sólo un reducido porcentaje reconoce que es precisamente la lengua (esto es, la utilización de una lengua que no es la habitual para buena parte de los alumnos) el factor responsable de las diferencias señaladas previamente.

3.4. Hay todavía otro aspecto al que me gustaría hacer alusión. Ya hemos visto que los datos facilitados por Castillo y Pérez Vilariño muestran

(25) En la publicación citada, el cuadro a que me refiero contiene dos errores que una amable comunicación personal del doctor Pérez Vilariño me ha permitido corregir aquí.

(26) Castillo y Pérez Vilariño (1979, 62) obtienen índices del 0,77 y 0,48, respectivamente. La discordancia en el segundo caso se debe a la presencia de los errores mencionados en la nota anterior.

(27) Aunque la muestra estudiada por estos dos autores está constituida fundamentalmente por maestros que trabajan en zonas urbanas, resulta muy fuerte el curioso contraste entre esta visión del manejo del castellano por parte de los escolares y la que los mismos encuestados creen ver en el dominio del gallego. Sólo para el 29% de los encuestados, los alumnos comprenden esta lengua bien o muy bien; para el 42% lo hacen regular, y para el 18%, la entienden mal (el 11% no contesta).

que los maestros creen observar fuertes diferencias en el rendimiento académico y el nivel de asimilación de los alumnos. Ambos fenómenos se refieren a una cara positiva o, como mucho, neutra de una situación que presenta también la faceta negativa: el fracaso escolar. A un grupo de alumnos que tiene un grado de comprensión más bajo debe corresponder un porcentaje más alto de fracasos escolares, mientras que entre los que muestran un nivel de asimilación más elevado ha de ser menor el índice de fracasos. Puesto que las diferencias en el primer fenómeno son considerables, hay que esperar que algo parecido ocurra con las preguntas enfocadas hacia el segundo.

Sin embargo, no es eso lo que sucede. En el cuadro número 17 aparecen los resultados que arroja la encuesta Galicia/77 en dos preguntas diferentes y distanciadas acerca del porcentaje de fracasos escolares entre los alumnos que hablan habitualmente gallego y los que tienen el castellano como lengua fundamental. Se observa con facilidad que no hay diferencias verdaderamente importantes entre los porcentajes situados en las dos columnas distintas. Además del alto índice de casos de no contestación, es de destacar que, para un buen número de encuestados, ninguno de sus alumnos fracasa escolarmente. Este porcentaje es, por otro lado, mayor cuando está referido a los alumnos gallegohablantes (donde es el más alto que se registra). El núcleo fundamental de las contestaciones está para ambos grupos en los porcentajes inferiores al 20%.

CUADRO 17

<i>Porcentaje de alumnos de los encuestados que, según éstos, fracasa escolarmente</i>		
	Alumnos Gallegohablantes	Alumnos Castellano-hablantes
N. C.	17,05	21,40
0%	29,29	25,97
1 — 20%	26,54	34,10
21 — 40%	12,47	12,24
41 — 60%	7,55	4,35
61 — 80%	4,00	1,26
81 — 99%	1,83	0,34
100%	1,26	0,34
	99,99	99,99
	(874)	(874)

FUENTE: Rojo (1979, 165).

Con el procedimiento repetidamente empleado, la media de fracasos que, según los maestros, se registra en los alumnos gallegohablantes es el

19,45%. Entre los castellanohablantes, la media desciende al 14,05% (28). Hay, pues, diferencias, pero su entidad es muy escasa, especialmente si se piensa en la opinión manifestada mayoritariamente por los encuestados en torno a la influencia negativa que la escolarización en una lengua distinta de la habitual para los alumnos tiene sobre la efectividad de la enseñanza.

Podría ocurrir, naturalmente, que la semejanza existente entre las opciones idénticas de las dos columnas fuese sólo aparente. La proximidad de los porcentajes puede ocultar fuertes cambios de opinión en los encuestados tomados uno a uno según el grupo lingüístico a que se refiera la pregunta. He mostrado en otro lugar que no es esa la situación real (cfr. Rojo, 1979, 166-168). Lo que sucede es, más bien, que cada encuestado da porcentajes de fracaso muy similares para cada grupo. Cruzando ambas preguntas se obtiene un coeficiente de correlación $t=+0,37$, que revela un grado notable de semejanza en ambas contestaciones.

En el cuadro número 18 he cruzado las contestaciones a la pregunta acerca del porcentaje de fracasos entre los gallegohablantes con las correspondientes a las posibles repercusiones de la enseñanza en una lengua distinta de la materna. Los porcentajes de las dos últimas columnas muestran claramente que el grado de detección de fracasos es más alto entre los maestros que creen en repercusiones negativas para la efectividad de la enseñanza. La oscilación más fuerte se registra en la fila del 0% de fracasos, lo cual es totalmente lógico. Nótese, de todos modos, que un 22,12% de los profesores para los que la escolarización en lengua no-materna tiene consecuencias negativas en los resultados de la enseñanza cree, al tiempo, que ninguno de sus alumnos gallegohablantes fracasa es-

CUADRO 18

Porcentaje de alumnos gallego-hablantes que fracasa escolarmente	<i>Repercusiones de la escolarización en lengua no materna sobre la efectividad de la enseñanza</i>			
	N. C.	Positivas	Nulas	Negativas
N. C.	47,76	17,54	14,43	14,21
0%	28,36	40,35	47,42	22,12
1 — 20%	13,43	21,05	26,80	28,78
21 — 40%	4,48	12,28	5,15	16,01
41 — 60%	4,48	7,02	2,58	9,53
61 — 80%	0,00	0,00	0,52	6,12
81 — 99%	0,00	0,00	2,06	1,98
100%	1,49	1,75	1,03	1,26
	100,00 (67)	99,99 (57)	99,99 (194)	100,01 (556)

FUENTE: Rojo (1979, 172).

(28) La media correspondiente en Santiago/76 para los gallegohablantes es ligeramente superior: el 23,61%. La proximidad de las medias obtenidas garantiza los resultados. No dispongo de datos acerca de los fracasos entre los castellanohablantes en Santiago/76

colarmente. El dato que ofrece con mayor nitidez la diferencia entre ambas columnas es la comparación de las medias resultantes. Entre los que creen que no hay repercusiones, la media de fracaso entre los gallegohablantes es del 10,45%. Entre los que ven repercusiones negativas, la media asciende hasta el 23,40%.

Esta oscilación no supone un resultado inesperado. Lo extraño habría sido la no aparición de diferencias. Ahora bien, si tenemos en cuenta la índole de los factores implicados, una distancia de 13 puntos en las medias no les confiere una entidad demasiado fuerte. Por otro lado, resulta que las medias obtenidas en cada uno de estos dos grupos de encuestados para el porcentaje de fracasos en los castellano hablantes son también distintas: el 8,23% entre los que no ven repercusiones y el 15,85% entre los que detectan consecuencias negativas. Esto es, los profesores creen que se da mayor porcentaje de fracasos, cualquiera que sea la lengua hablada habitualmente por los escolares, cuando ven repercusiones negativas en una enseñanza que prescindiera de la lengua materna de los alumnos. Este hecho general no anula por completo la validez de las diferencias encontradas en el caso de los alumnos gallegohablantes, pero la aparición de distinciones en todos los casos nos obliga a considerar que buena parte de estas diferencias ha de ser atribuida al factor general. Con ello, su ya menguada importancia disminuye. Esto nos sitúa de nuevo, en definitiva, ante la conocida diversidad existente entre la respuesta a cuestiones más bien genéricas (la repercusión en la efectividad de la enseñanza) y las contestaciones que dan los encuestados cuando se les pregunta por la versión de fenómenos generales en una situación particular en la que su trabajo se ve directamente implicado.

En el apartado 3.2. hemos visto las diferencias con que los encuestados responden a dos preguntas referidas a aspectos estrechamente relacionados como son las repercusiones en la efectividad de la enseñanza de una escolarización en lengua no materna y el grado relativo de dificultades que presentan sus alumnos gallegohablantes. Los resultados obtenidos y las conclusiones extraídas entonces permiten esperar que, frente a los que acabamos de observar, la detección de fracasos entre los gallegohablantes será significativamente mayor en los encuestados para los que estos alumnos tienen más dificultades en la escuela que los castellano hablantes.

El cruce de ambas preguntas, que aparece en el cuadro número 19, muestra que, en efecto, hay oscilaciones de indudable importancia en las dos últimas columnas. Las medias obtenidas son: 13,60 en los que opinan que los gallegohablantes tienen las mismas dificultades y 25,27 en los que creen que las dificultades son mayores para estos alumnos. La distancia entre ambas cifras es ligeramente menor que la encontrada en el caso anterior, pero tiene mayor significación. También aquí las medidas correspondientes a fracasos entre los castellano hablantes sigue una línea similar a la que se da en otro caso, pero ahora es mucho menos marcada: el 12,31% y el 15,73% entre, respectivamente, los que creen que sus alumnos gallegohablantes tienen las mismas y mayores dificultades que los castellano hablantes. Esto indica que ahora encontramos más congruencia en las contestaciones y que aquellos profesores para los cuales sus alumnos gallegohablantes tienen más dificultades que los castellano hablantes observan en los primeros un porcentaje de fracasos significativamente su-

CUADRO 19

Porcentaje de alumnos gallego-hablantes que, según los encuestados, fracasa escolarmente	<i>Dificultades de los alumnos gallego-hablantes</i>			
	N. C.	Menos que los castellano-hablantes	Las mismas que los castellano-hablantes	Más que los castellano-hablantes
N. C.	46,85	13,04	15,72	10,28
0 %	36,04	47,83	35,53	20,55
1 — 20 %	4,50	21,74	32,08	29,07
21 — 40 %	5,41	8,70	7,23	19,05
41 — 60 %	2,70	2,17	5,66	10,78
61 — 80 %	2,70	6,52	2,20	5,51
81 — 99 %	0,90	0,00	0,94	2,76
100 %	0,90	0,00	0,63	2,00
	100,00	100,00	99,99	100,00
	(111)	(46)	(318)	(399)

FUENTE: Rojo (1979, 170).

perior al que, según ellos mismos, existe en los últimos. Por otro lado, si distinguimos entre los que ven bastantes más y muchas más dificultades, las medias de fracasos obtenidas muestran una importante diferencia: el 22,64% y el 28%. Así, pues, las contestaciones a preguntas referidas a aspectos concretos y particulares dan resultados mucho más congruentes que las obtenidas al cruzar, por ejemplo, la postura acerca de las posibles repercusiones con el índice de fracasos escolares, donde las diferencias aparecidas son en gran parte generales.

3.5. En resumen, los puntos de vista de los profesores que constituyen estas dos muestras revelan una notable dualidad en la consideración de las que, en realidad, son caras distintas de los mismos fenómenos. El factor general que parece provocar la aparición de estas dos perspectivas es, como hemos observado, la conexión más o menos directa que los encuestados establezcan entre la cuestión planteada y su labor personal como profesionales de la enseñanza.

Con este fondo único, la duplicidad se manifiesta en varios aspectos distintos, algunos de los cuales han sido examinados aquí. En primer término, está la diferencia entre una cuestión general (repercusiones en la efectividad de la enseñanza de una escolarización que prescindiera de la lengua habitual de los alumnos) y su versión en el caso concreto con que ha de enfrentarse diariamente la mayor parte de los encuestados (el grado relativo de dificultades de sus alumnos gallegohablantes). En segundo lugar, los maestros estudiados por Castillo y Pérez Vilariño muestran claramente su convencimiento de que los escolares castellano-hablantes obtienen los mejores rendimientos académicos y asimilan en grado bastante más alto las enseñanzas, pero, al ser preguntados directamente sobre este punto, la mayoría niega que la lengua de los alumnos suponga un obstácu-

lo para su tarea profesional porque —piensan— los escolares entienden bien el castellano. Poniendo en relación las contestaciones dadas por las dos muestras, se observa una notable divergencia entre las fuertes distancias establecidas por una de ellas cuando se trata de componentes positivos (rendimiento académico) y la escasa diferencia que aparece en la otra cuando ha de referirse a la vertiente negativa (el fracaso escolar). Por último, la proximidad que los encuestados manifiestan acerca del porcentaje de fracasos entre gallegohablantes y castellano hablantes contrasta con lo rotundo de su creencia en las repercusiones negativas para la efectividad de la enseñanza de un sistema educativo que, como el que siguen habitualmente en Galicia los gallegohablantes, no tenga como instrumento básico la lengua materna de los alumnos.

Estas diversas manifestaciones de la doble perspectiva que muestran los profesores de EGB (y que, por supuesto, es un fenómeno general) constituyen un componente más, y ciertamente importante, de sus actitudes, tanto lingüísticas como de otro tipo, sobre aspectos profesionales. Espero que estas páginas, destinadas a trazar un tanto toscamente ciertas características particulares de algo mucho más complejo, contribuirán, al menos, a poner de relieve la necesidad de estudiar estos temas más a fondo si se quiere conocer la situación lingüística gallega y, en especial, si se pretende actuar sobre ella a través de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Castillo Castillo, J., y Pérez Vilariño, J. (1979): *La reforma educativa y el cambio social en Galicia*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela, Doc. M-57, 1979.
- Fernández, M. (1978): "Bilingüismo y diglosia", en *Verba*, 5, 1978, 377-391.
- Mackey, W. F. (1962): "The Description of Bilingualism", en *Canadian Journal of Linguistics*, 7, 1962, 51-85. Cito por su reed. en Fishman, J. A. (comp.): *Readings in the Sociology of Language*. Mouton, La Haya, 1968, 554-584.
- Ninyoles, R. LL. (1972): *Idioma y poder social*. Tecnos. Madrid, 1972.
- Ninyoles, R. LL. (1977): *Cuatro idiomas para un Estado*. Cambio 16. Madrid, 1977.
- Rojo, G. (1974). Reseña de Alonso Montero, X: *Informe —dramático— sobre la lengua gallega*. *Verba*, 1, 1974, 243-249.
- Rojo, G. (1979): *Aproximación a las actitudes lingüísticas del profesorado de EGB en Galicia*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela, Doc. M-67, 1979.
- Siguán, M. (1976): "Bilingüismo y sociología", en *Revista Española de Lingüística*, 6/1, 1976, 27-88.
- Triandis, H. C. (1971): *Attitude and Attitude Change*. Wiley & Sons. Nueva York, 1971. Cito por la vers. esp.: *Actitudes y cambios de actitudes*. Toray. Barcelona, 1974.

c) Aspectos técnico-pedagógicos

TIPOLOGIA DE LA EDUCACION BILINGÜE

JOAQUIN ARNAU (*)

1. DEFINICION DE EDUCACION BILINGÜE

El concepto de educación bilingüe reviste una cierta ambigüedad, derivada de la misma complejidad de las situaciones en las que se desarrollan programas que responden a esta denominación.

Es necesario, por tanto, delimitar el concepto y, en este sentido, parece válida la definición que da Cohen (1975): "Educación bilingüe es el uso de dos o más lenguas como medio de instrucción en una parte del curriculum escolar o en todas."

Esta definición descarta ya a todos aquellos programas de enseñanza que sólo incluyen a una lengua como asignatura y no como vehículo de introducción de determinados contenidos escolares. La educación bilingüe sería la enseñanza "en" las dos lenguas y no la enseñanza "de" una u otra lengua.

2. TIPOS DE PROGRAMAS BILINGÜES

La definición anterior, con todo, es bastante general y en la práctica incluye a buen número de programas distintos que responden a diferentes contextos lingüísticos, sociales y políticos.

Los programas de educación bilingüe varían en cuanto a los "objetivos" que persiguen y a la "evolución" que la enseñanza en las lenguas sigue dentro del curriculum. "Objetivos" y "evolución" son, lógicamente, dos factores estrechamente interrelacionados.

(*) Universidad de Barcelona.

En función de los "objetivos" que los diferentes programas persiguen, Fishman y Lovaas (1970) hablan de programas de bilingüismo "transicional", "parcial", "uniletrado" e "integral".

En los programas de bilingüismo "transicional", la lengua de los alumnos es utilizada sólo en los primeros cursos de escolaridad para facilitar su adaptación a la escuela. La segunda lengua se va introduciendo gradualmente hasta llegar a convertirse, más tarde o más pronto, en el único medio de instrucción. El objetivo que persiguen estos programas es el cambio lingüístico o paso de la lengua familiar a la segunda lengua. En ciertas escuelas de minorías nacionales de la Unión Soviética, un alumno puede empezar su escolaridad totalmente en la lengua de región o república, para acabar su escolaridad completamente en ruso. Algunos programas en Estados Unidos responden a esta característica puesto que en ellos se pretende transferir, mediante la escuela, la lengua de los inmigrantes al inglés.

Los programas de bilingüismo "uniletrado" procuran desarrollar los hábitos orales en las dos lenguas, pero a nivel escrito sólo trabajan con una, que generalmente es la lengua dominante. Buscan mantener lazos entre la escuela y la comunidad, considerando de alguna manera la lengua familiar. Se diferencian de los programas "transicionales" en el sentido de que siempre tienen presente la lengua familiar aunque sólo sea a nivel oral; coinciden con ellos porque sus objetivos están más cerca del cambio lingüístico y cultural que del mantenimiento de la lengua familiar. Los programas bilingües para indios americanos en Estados Unidos y Canadá son frecuentemente de este tipo porque en muchos casos no hay una lengua escrita con la que el niño pueda aprender.

Se habla de programas de bilingüismo "parcial" cuando se da una repartición de contenidos escolares en función de la lengua. Generalmente los contenidos escolares dados en la lengua minoritaria hacen referencia a su universo cultural y étnico, mientras que los contenidos propios de la ciencia y de la tecnología son enseñados en la segunda lengua o dominante. En algunas escuelas de la URSS, el ruso es la lengua de la ciencia y de la tecnología; en la lengua de la república se enseña la historia, la literatura, el arte, etc., del propio país.

Los programas de bilingüismo "integral" utilizan las dos lenguas en todos o casi todos los grados y contenidos escolares. Estos programas persiguen un doble objetivo: el bilingüismo y el biculturalismo. Pueden estar claramente orientados al mantenimiento de la minoría lingüística, como es el caso de algunos que actualmente se desarrollan en Estados Unidos (Cohen, ob. cit.) o pueden responder a iniciativas muy localizadas, como los programas de las escuelas internacionales (Mackey, 1972).

Además de la diversidad generada por los distintos "objetivos" que los programas persiguen, un nuevo factor debe, como ya hemos dicho, ser considerado: es su "evolución". Este concepto hace referencia a la manera como las lenguas interactúan desde el principio al final de la escolaridad y a la manera como son introducidos los distintos niveles de una lengua y otra (oral, escrito, etc.) a lo largo también de los diferentes cursos escolares. Lógicamente, la "evolución" está en cada caso en función de los objetivos que se persiguen.

Con excepción de los programas de bilingüismo "integral", los otros tipos de programas dan, en general, más importancia a la lengua dominante que a la familiar o de la comunidad, aunque a ésta se le preste más atención al inicio de la escolaridad (caso del bilingüismo transicional). En los programas de bilingüismo "integral", la "evolución" presenta una repartición variable. Pueden empezar dando más importancia a la lengua familiar hasta llegar a un momento de escolaridad, a partir del cual se dedica igual tiempo a la utilización de las dos lenguas como vehículo de instrucción. En algunos programas para hispanoparlantes en Estados Unidos este momento puede ser el tercer curso de escolaridad básica; en otros, el sexto, etc.; en los llamados programas de "inmersión" al francés, desarrollados para niños anglófonos en Quebec (Lambert y Tucker, 1972), los niños de parvulario pueden usar las dos lenguas de forma equilibrada, empezar la escuela elemental con un uso casi exclusivo del francés, su segunda lengua, para llegar al quinto curso de escolaridad con la opción de igual cantidad de tiempo para ambas lenguas o predominancia de cualquiera de las dos.

El orden de introducción de los diferentes niveles en una lengua y otra es básicamente de dos tipos: "aproximación mediante la lengua familiar" o "método directo", según que la introducción de la lectura y escritura se haga primeramente en la lengua familiar o en la segunda lengua. Los programas de bilingüismo "transicional" y "parcial" acostumbra a seguir el primer método; los programas de "inmersión" y "uniletrados" siguen el "método directo" (Engle, P., 1975).

3. LA EDUCACION BILINGUE EN EL MUNDO: IMPORTANCIA Y CONTEXTO

A pesar de que la mayoría de Estados son plurilingües (son excepción los Estados monolingües que hay en el mundo), no puede decirse que la educación bilingüe sea la política escolar más generalizada. Es cierto que los programas bilingües son cada vez más frecuentes, pero todavía son una excepción al sistema educativo más general, que es unilingüe.

Voy a presentar aquí una tipología de la educación bilingüe en función del diferente contexto sociolingüístico en el que existen programas de esta índole, considerando que las situaciones lingüísticas son muy diversas y que no hay una situación totalmente parecida a otra. En este sentido soy consciente de que cualquier clasificación, aunque ayuda a comprender la complejidad del fenómeno que estamos describiendo, tiene sus limitaciones.

3.1. Países oficialmente bi o multilingües en los que la educación es oficialmente bilingüe o está promovida a nivel oficial como sistema más adecuado:

Luxemburgo es un país donde todo el sistema educacional, incluida la Universidad, es bilingüe. En la enseñanza básica, clases y libros escolares son en alemán hasta el final del segundo año de escolaridad en que empiezan a tomar importancia las clases y los libros en francés (Falch, J., 1973). En la enseñanza secundaria se alternan los contenidos impartidos en francés y en alemán, aunque predominan los primeros.

En País de Gales la educación no es oficialmente bilingüe, pero se recomienda como sistema educativo más adecuado por los organismos ofi-

ciales; en la práctica la política lingüística es responsabilidad de la oficina escolar local (LEA) y depende de las actitudes y del porcentaje de hablantes que hay en cada área de uno y otro grupo lingüístico. Hay escuelas totalmente anglófonas, escuelas totalmente en galés y escuelas bilingües (Sharp, D., 1973).

En Noruega la educación nacional es bilingüe. La enseñanza primaria y secundaria es dada en danés y noruego. En la Universidad se pueden utilizar las dos lenguas a criterio del profesor.

3.2. Países oficialmente bi o multilingües en los que sólo existen programas de educación bilingüe dirigidos a minorías lingüísticas o a pequeñas comunidades interétnicas:

En ciertos Estados europeos con estatuto lingüístico territorial, la lengua de enseñanza es, por lo general, la lengua propia del territorio, sea cual sea la lengua familiar de los alumnos. Bélgica, Suiza y Yugoslavia son ejemplos de esta política escolar. Defendiendo el principio de homogeneidad lingüística y territorial y como salvaguarda de las diferentes lenguas en sus respectivos territorios, los Gobiernos de Bélgica y Suiza están en contra de la educación bilingüe y de la enseñanza en la lengua familiar cuando ésta no es la lengua del territorio. En Bélgica sólo en la región de Bruselas los alumnos pueden aprender en una u otra lengua y sólo en las comunas de la región alemana existen programas bilingües, en donde una parte del programa puede ser dado en francés en las escuelas de lengua alemana y en alemán en las escuelas de lengua francesa, a partir del tercer año de escolaridad (Falch, ob. cit.).

En Suiza, el único tipo de escuela bilingüe se da en el cantón de los grisones. Existen allí escuelas en donde la enseñanza empieza en retorromano; a partir del cuarto año se va introduciendo el alemán y va disminuyendo el retorromano.

En Yugoslavia, aun privando el principio territorial, las minorías lingüísticas pueden organizar escuelas elementales en su propia lengua en los distintos territorios; en las comunas donde conviven miembros de diferentes nacionalidades existen también escuelas con programas bilingües.

En Canadá, a pesar de ser un país federalmente bilingüe, tampoco la educación bilingüe es el sistema escolar más frecuente. Fuera de Quebec, en donde los francófonos viven en pequeñas minorías repartidos en los distintos Estados, el sistema escolar ha sido totalmente anglófono, a pesar de las presiones ejercidas por estas minorías en favor de la enseñanza en francés. En Quebec, en donde los francófonos son mayoría, ha privado y sigue privando todavía un sistema escolar segregacionista basado en la religión y en la lengua (católico el francés y protestante el anglófono). El proyecto experimental de "inmersión" al francés iniciado en 1965 en la escuela Saint Lambert de Montréal, dirigido a niños anglófonos (ver el artículo de Lambert en este mismo número), ha tenido resultados positivos, promoviendo el desarrollo de programas similares en otras áreas del Canadá, pero especialmente en Montreal y Ottawa, ciudades bilingües por excelencia.

3.3. Países multilingües, pero oficialmente unilingües en los que existen programas bilingües dirigidos a minorías lingüísticas:

Estados Unidos es uno de los países más representativos de esta categoría. Se considera que son unas veinte las lenguas habladas en este país, calculándose en diecinueve los millones de hablantes de otras lenguas europeas que el inglés sin contar con otras minorías lingüísticas (indios, chinos, japoneses). Las presiones ejercidas por algunas minorías lingüísticas, así como los fracasos constatados por educadores en programas anglófonos dirigidos a estas minorías, culminaron en la Bilingual Education Act, Esea, Title VII, que establece la posibilidad de la educación bilingüe, aportando, al propio tiempo, ayuda financiera. Actualmente son pocos los Estados de la Unión que no incluyan en su legislación aspectos referentes a estos programas. Una evaluación realizada en 1974 (Cornejo) refería que un 2% del total (10%) de niños que tienen la posibilidad de participar en estos programas lo hacían siguiendo variados modelos de curriculum.

En América del Sur se están desarrollando también programas bilingües español-lenguas indígenas en Perú, en Méjico, etc. (Modiano, 1968).

En ciertos países de Europa oficialmente unilingües existen programas de educación bilingüe de ámbito más reducido. En los Países Bajos existe una lengua regional, el frisón; una ley de 1905 autoriza en Frisia la creación de escuelas bilingües a petición de las comunas; existen allí un número determinado de escuelas bilingües que enseñan en frisón en los dos primeros años y después son bilingües hasta el final de la escolaridad (Wijnstra, J., 1980). En Austria, la legislación permite que las minorías lingüísticas de lengua checa, eslovena y croata puedan organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas; en la región de Carintia, por ejemplo, existen escuelas en las que la enseñanza es dada en alemán y en esloveno. En Italia algunas lenguas minoritarias gozan de cierto carácter oficial en sus territorios; en la región del Trentino-Alto Adigio hay escuelas en lengua materna para las minorías alemana y ladina, con enseñanza también del italiano; la minoría eslovena de la región de Trieste tiene también escuelas en su propia lengua; en la región del Valle de Aosta la minoría francófona dispone de escuelas bilingües en donde se enseña en francés y en italiano. Polonia, país con grupos minoritarios, tiene también escuelas bilingües en donde se enseña en polonés y en alemán o ucraniano. En Rusia, país con alrededor de cien lenguas, existen también escuelas en donde se inicia la enseñanza en la lengua de la comunidad o república, introduciéndose progresivamente el ruso.

3.4. Países uni o multilingües que utilizan una lengua extranjera como parte importante del curriculum escolar:

En ciertos países de Asia y Africa hay una política de educación bilingüe promovida a nivel oficial que es resultado de la época colonial en que el idioma de la metrópoli fue introduciéndose poco a poco como lengua de las clases cultas y de la tecnología. También en algunos de estos países, el complicado mosaico lingüístico que poseen ha obligado a imponer en la enseñanza una lengua de ese mosaico como factor de cohesión nacional y como lengua franca de comunicación entre los distintos grupos lingüísticos.

El caso de la India, con cuatro grandes familias de lenguas, doce regiones lingüísticas principales y cerca de doscientas lenguas maternas, es uno de los más complejos. La Comisión Kothari, nombrada oficialmente por el Gobierno para decidir la política lingüística a nivel educacional, re-

comienda una fórmula trilingüe a nivel de enseñanza (Katre, S. M., 1975), según la cual el niño debe iniciarse en la lengua regional del Estado (que en bastantes casos no es la materna) para aprender después el hindú, la lengua nacional; y aquellos niños que tienen el hindú como lengua materna o lengua del Estado deben aprender en una segunda lengua regional. La tercera lengua de enseñanza se considera opcional, aunque en la práctica es el inglés la lengua que se impone como tercera.

Otras federaciones asiáticas multiculturales y multilingües, como Malasia y Pakistán, participan de problemas lingüísticos y educativos similares, aunque las situaciones no sean tan complejas como las de la India (Watts, R. L., 1975).

En Filipinas, país multilingüe, la educación bilingüe está promovida a nivel oficial. Al igual que en la India, se pretende introducir como lengua nacional a una de las lenguas vernáculas de mayor difusión: el tagalog. El año 1957 las autoridades educativas decidieron iniciar los dos primeros años de escolaridad en lengua vernácula para introducir después el inglés como principal lengua de instrucción. En la práctica conviven diferentes programas educativos que varían en el momento en que introducen el inglés (Orata, P., 1953; Ramos, Aguilar, Sibayan, 1967) y que han sido objeto de distintas evaluaciones.

En algunos países de Africa las lenguas de la metrópoli (básicamente el inglés y el francés) continúan siendo lenguas oficiales; actualmente continúan utilizándose en la enseñanza alternándolas con la vernácula, la cual se utiliza sobre todo en los primeros cursos de escolaridad. En Etiopía, por ejemplo, el amfárico ha sustituido gradualmente al inglés en la escuela como lengua de enseñanza hasta el sexto grado de escolaridad. En el Camerún, por contra, inglés y francés continúan siendo lenguas oficiales, ofreciendo los programas escolares la enseñanza en las dos lenguas (Mackey, 1976). En otros países del norte de Africa (Argelia y Túnez) el francés alterna con el árabe como lengua de instrucción.

3.6. El caso de España: estatus de las lenguas y programas de educación bilingüe:

El caso de España, país también multilingüe por excelencia, presenta características propias y definidas. La Nueva Constitución (1978) define una nueva política lingüística que instaura la cooficialidad con el castellano de las otras lenguas (catalán, euskera, gallego) en sus respectivos territorios.

Aunque la enseñanza ha sido fundamentalmente monolingüe en castellano, en los últimos años, y en un régimen de mayor tolerancia, empezaron a crearse escuelas que imparten la enseñanza en la lengua de la nacionalidad, principalmente en Euskadi y Catalunya. Actualmente, y con la nueva política lingüística, este movimiento escolar ha empezado a cobrar importancia, y en las dos nacionalidades anteriores conviven actualmente tres modelos escolares: el monolingüe en castellano, en donde la lengua de la nacionalidad es enseñada obligatoriamente como asignatura, el monolingüe en catalán (escuela catalana) y en euskera (ikastola), en donde el castellano es enseñado como asignatura obligatoria y los programas bilin-

gües en los que se imparte la enseñanza en castellano y en la lengua del territorio.

Una evaluación reciente realizada en Cataluña sobre la frecuencia de estos programas escolares (Generalitat de Catalunya, 1979), señala que un 6% de escolares de enseñanza elemental seguían el modelo "escuela catalana"; un 12%, el programa bilingüe, y el resto, el programa monolingüe en castellano.

Los objetivos que se proponen las autoridades educativas de las distintas nacionalidades históricas son el aumento de los programas en los que la lengua del territorio ocupe una posición predominante con el objetivo de preservar la lengua y cultura propias, de integrar a la población castellano-parlante de origen inmigrante (específicamente en Catalunya) y con el propósito global de normalizar el uso de la lengua en el número más amplio de sectores posible. Lo que se plantea es toda una auténtica revolución escolar en el ámbito de la introducción de la lengua y cultura propias (Arnau, J., 1980).

3.7. Países con programas de bilingüismo internacional:

Son actualmente numerosos los países en los que existen escuelas en los que se alterna la enseñanza en la lengua del Estado con una o más lenguas extranjeras. Estos programas responden, no obstante, a iniciativas muy localizadas. El objetivo es que los alumnos, que ya hablan una lengua de mayor o menor difusión internacional, lleguen a dominar otra de estas características. En Rusia, por ejemplo, existen escuelas en donde el ruso se alterna con el inglés en la enseñanza; las llamadas escuelas extranjeras y las escuelas europeas responden también a esta tipología. Una escuela de estas características ha sido objeto de evaluación y control: la escuela John F. Kennedy de Berlín (Mackey, ob. cit.).

Revisando el contexto en el que se desarrollan programas de educación bilingüe, podríamos decir, a modo de resumen de este apartado, que esta política educacional responde a dos situaciones más generales: es una concesión de la lengua y cultura dominante a ciertas minorías lingüísticas (Estados Unidos, Perú, Méjico, Países Bajos, Austria, Italia, Rusia, Polonia, etcétera) o es la opción que adoptan ciertos Estados con un pasado colonial, con lengua y cultura de difusión limitada (Etiopía, Camerún, etc.) o con un complicado mosaico lingüístico (India, Filipinas, Pakistán, Malasia, etcétera), que en cualquiera de los casos hace necesario acceder a una lengua o lenguas de mayor comunicación y que les permita incorporarse a la nueva ciencia y tecnología.

Las situaciones de bilingüismo nacional en países desarrollados son escasas a nivel educativo (Luxemburgo, Noruega). Son más bien propias de países subdesarrollados (India, Filipinas, Argelia, Túnez, Etiopía, etc.) que por su pasado colonial continúan dependientes de otra lengua y cultura. Todo ello es lógico si consideramos el papel que juegan las diferentes lenguas en el mundo o en el seno de un Estado plurilingüe. En efecto, las lenguas traducen factores de diferenciación social, tienen distinta utilidad cultural y son instrumento de los diferentes grupos sociales y culturales. Están por ello en permanente situación de competencia de la que es una expresión concreta la política lingüística aplicada a la educación.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACION BILINGÜE

Las evaluaciones de programas experimentales de educación bilingüe han contribuido a desterrar la vieja idea de que el bilingüismo escolar es por sí mismo negativo y no sólo eso, sino que han demostrado algunos programas que pueden desarrollar ciertas capacidades cognitivas en el escolar, incluso empezando la escolaridad con una lengua que no es la suya (Lambert y Tucker, ob. cit.). Si los medios y los factores del contexto son adecuados, como en el caso de los programas de inmersión anteriormente citados (actitudes favorables de padres y profesores, medios técnicos y humanos adecuados, etc.), los resultados parecen positivos y demuestran la flexibilidad y la capacidad del niño normal para adaptarse a cualquier enfoque organizativo y objetivo lingüístico. En relación con estas aportaciones está también la idea de que la lengua materna no tiene una importancia tan decisiva en la enseñanza como antes se creía (Unesco, 1953). No parecen presentar tampoco problemas importantes de aprendizaje aquellos escolares que aprenden en la lengua del territorio, diferente a la suya (caso de Bélgica y de Suiza).

El contexto en que se desarrolla la educación bilingüe es, como ya hemos visto, muy diverso y es por ello que hay que tener en cuenta los elementos básicos del mismo, que son: el estatus y papel que juegan las lenguas en el seno de la comunidad, su presencia ambiental, los objetivos lingüísticos que persiguen los miembros de la misma, las diferentes condiciones sociales que tienen los hablantes de una lengua y otra, así como los valores que a éstas les atribuyan.

Un tipo particular de problemas presentan, por ejemplo, los programas dirigidos a minorías étnicas a quienes se introduce una lengua extranjera con valores culturales muy distantes a los suyos. Modiano (ob. cit.) ha apuntado los problemas derivados de enseñar sólo en español a los indios chiappas de Méjico; en ciertos países africanos de pasado colonial, la enseñanza en una lengua extranjera en los inicios de la escolaridad plantea los problemas derivados de la enseñanza en una lengua y, lo que es más, en una cultura extraña y distante que presenta unos contenidos poco motivantes y desligados de la realidad inmediata del alumno. Incluso pueden presentarse problemas de aprendizaje si se enseña en la escuela en un nivel de lengua (literario) muy distinto y diferente al nivel hablado de los alumnos, como es el caso de Túnez, en donde los abandonos escolares son frecuentes, así como el porcentaje de repetidores elevado, entre los alumnos de las clases pobres que utilizan el árabe hablado, muy distinto al literario, y que, junto con el francés, son vehículo de instrucción en la escuela (Tabouret-Keller, 1976).

Las motivaciones de los implicados en un programa (padres, alumnos y profesores) son también un elemento importante en la eficacia del mismo. El éxito de los programas de inmersión al francés en Canadá se explica por esta buena predisposición de los mismos. Programas de inmersión al inglés en Quebec no tendrían probablemente el mismo éxito entre la comunidad francófona que está luchando activamente por la salvaguarda y defensa de su lengua propia. La fórmula de las tres lenguas, propuesta por la Comisión Kothari, de la India, encuentra resistencia entre la población de

algunos Estados, que se resisten a la imposición del hindú como lengua oficial.

Los medios humanos y técnicos (profesores preparados, materiales adecuados para la enseñanza en las lenguas) son también factores decisivos. Refiriéndonos, por ejemplo, al caso concreto de la India y otros países con pasado colonial, hay que señalar las dificultades con que tropiezan para reemplazar más o menos parcialmente a la lengua de la metrópoli debido a la falta de profesorado preparado y a la ausencia de materiales de enseñanza sobre temas científicos y técnicos en la lengua nacional a partir, sobre todo, de los últimos niveles de escolaridad básica.

La presencia ambiental de las lenguas es también un factor determinante que impone una dinámica especial a los programas educativos y que facilita o dificulta los resultados, ya que el medio, en definitiva, es el que a la larga impone la lengua. Como consecuencia de la presencia casi exclusiva del castellano en los medios de comunicación, los escolares catalanoparlantes y castellanoparlantes de Cataluña inician la escolaridad con un dominio muy diferente de la segunda lengua; mientras los primeros pueden utilizar el castellano, los segundos presentan grados muy diferentes de dominio del catalán, y en bastantes casos apenas si pueden utilizarlo. Como consecuencia de esta misma situación, sólo un programa en el que el catalán es la lengua de instrucción dominante puede conseguir hoy por hoy un dominio funcional de las dos lenguas más o menos equilibrado (Arnau, J., 1979). En el caso de Euskadi los resultados son todavía más claros, ya que ni siquiera una escolaridad totalmente en euskera consigue situar a esta lengua al mismo nivel que el castellano tanto en alumnos de una lengua familiar como de la otra (Atucha, K., 1976).

Otro factor a considerar es el de si los programas cumplen los objetivos que persiguen o qué objetivos son los que finalmente consiguen. Kjolseth (1972) considera que todo programa de educación bilingüe se sitúa en un punto del continuo asimilación-pluralismo y que el que consiga una cosa u otra no depende tanto del programa en sí como del contexto en que se desarrolla. Los escolares anglófonos que siguen los programas de inmersión al francés no se aculturarán porque forman parte de una lengua y cultura de tanto o mayor valor que el francés. Los hispanoparlantes que participan en programas bilingües en Estados Unidos acabarán integrándose probablemente en la cultura dominante.

Los resultados, problemas, ventajas o limitaciones no son, en definitiva, achacables a la educación bilingüe per se, sino a las diferentes condiciones en las que se desarrolla.

REFERENCIAS

- Arnau, J. (1979): *Una experiència d'Educació Bilingüe a Catalunya*, Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Arnau, J. (1980): *Escola i contacte de llengües*, Ed. Ceac, Barcelona.
- Atucha, K. (1976): *Desarrollo lingüístico, dominio lector y capacidad creativa en niños bilingües*, Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.

- Cohen, A. D. (1975): *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education*, Newbury House, Massachussets.
- Cornejo, R. (1974): *A synthesis of theories and research on teaching in first and second languages*, Los Angeles, UCLA, Center for the study of Evaluation.
- Engle, P. (1975): "Language Medium in Early School Years for Minority Language Groups", *Review of Educational Research*, 40, 2, p. 283-325.
- Falch, J. (1973): *Contribution à l'étude du status des langues en Europe*, Les Presses de l'Université Laval, Quebec.
- Fishman, A. J. y Lovaas, J. (1970): "Bilingual Education in a Sociolinguistic Perspective", *Tesol Quarterly*, 4, p. 215-222.
- Generalitat de Catalunya, Conselleria d'Educació, (1979): *Relació d'escoles que han sollicitat normalitzar l'ensenyament en català*. Inèdito.
- Katre, S. M. (1975): "The case for India", *Multilingual Political Systems, Problems and Solutions*, Les Presses de l'Université Laval, Quebec, p. 553-560.
- Kjolseth, R. (1972): "Bilingual Education Programs in the United States: For Assimilation or Pluralism?", *The Language Education of Minority Children*, Newbury House, Massachussets, p. 194-225.
- Lambert, W. E. y Tucker, G. R. (1972): *The Saint Lambert Experiment*, Newbury House, Massachussets.
- Mackey, W. F. (1972): *Bilingual Education in a Binational School*, Newbury House, Massachussets.
- Mackey, W. F. (1976): *Bilinguisme et contacte des langues*, Editions Klincksieck, París.
- Modiano, N. (1968): "National or Mother Tongue in Beginning Reading?", *Research in the Teaching of English*, 2, 32-43.
- Orata, P. T. (1953): "The Iloilo Experiment in Education through the vernacular, *The Use of the vernacular Language in Education*, p. 123-131. UNESCO, París.
- Ramos, M., Aguilar, J., Sibayán, B. F. (1967): *The determination and implementation of Language Policy*, Alemar, Phoenix, Quezon City.
- Sharp, D. (1973): *Language in Bilingual Communities*, Edward Arnold, London.
- Tabouret-Keller, A. (1976): "Bilingüisme i Educació Social", *Bilingüisme i Educació*, Ed. Teide, Barcelona, p. 145-152.
- Unesco (1953): *The Use of Vernacular Languages in Education*, Monographs on Fundamental Education, París.
- Watts, R. L. (1975): "Asian Multicultural Federations", *Multilingual Political Systems, Problems and Solutions*, Les Presses de l'Université Laval, Quebec, p. 561-587.
- Wijnstra, J. M. (1980): "Education of Children with Frisian Home Language", *International Review of Applied Psychology*, 29, 112, p. 43-60.

UN EXPERIMENTO CANADIENSE SOBRE DESARROLLO DE COMPETENCIA BILINGÜE: PROGRAMA DE CAMBIO DE LENGUA HOGAR-ESCUELA

WALLACE E. LAMBERT (*)

Para un número cada vez mayor de canadienses, la necesidad de adquirir la segunda lengua oficial de su país está siendo un asunto de gran urgencia. En esta comunicación describiré la respuesta de una comunidad escolar canadiense y de su oficina local, al reto de conseguir niños funcionalmente bilingües en el contexto de la escuela pública.

La actual demanda de desarrollo de nuevas y distintas aproximaciones a la enseñanza de la segunda lengua, es manifestación visible de la rapidez con que está evolucionando la política lingüística del Canadá. Aunque la "British North America Act" de 1867 consideraba al inglés y francés como las dos lenguas oficiales del Canadá, el francés ha estado, de hecho, relegado a una posición inferior en el Canadá, incluso en la provincia de Quebec, donde los franco-canadienses son mayoría dentro de la población. Durante años, el inglés ha ido afirmándose como lengua de trabajo en los negocios y en la industria (ver Lieberman, 1970).

Los diez años últimos han señalado, no obstante, un cambio rápido en la política lingüística del gobierno tanto a nivel federal como provincial. Pinault y Ladouceur (1971) señalaban que, durante los diez o quince últimos años, se ha realizado en Quebec más presión y acciones para garantizar el mantenimiento y desarrollo del francés como lengua usual *de jure* y *de facto*, que durante los anteriores 190 años. Por ejemplo, en la provincia de Quebec todos los niños anglófonos deben ahora aprender el francés en su programa escolar; un conocimiento del francés se exige a ciudadanos canadienses como requisito para ciertas licencias profesionales; y el gobierno ha ejercido presión directa sobre grandes compañías e industrias para que colaboren en hacer del francés la lengua de trabajo de los empleados a todos los niveles. A nivel federal, el bilingüismo es ahora un prerrequisito

(*) McGill University.

para ayudas e incentivos financieros que son ofrecidos a aquellos individuos que dominan las dos lenguas.

Simultáneamente, en las provincias del Atlántico, en Ontario, y en ciertas regiones del oeste del Canadá, donde el inglés es la lengua mayoritaria, pequeños grupos de franco-canadienses se han mostrado activos intentando preservar su identidad cultural. Están pidiendo ayuda al gobierno para iniciar o ampliar programas de enseñanza en francés para sus hijos, muchos de los cuales ya tienen el inglés como lengua nativa.

EL ST. LAMBERT PROGRAMA DE CAMBIO DE LENGUA HOGAR-ESCUELA

En septiembre de 1965, la administración escolar protestante del South Shore (situada en un suburbio de Montreal) inició las primeras clases experimentales de "inmersión" al francés para un grupo de niños del parvulario. Este proyecto, creado para promover un bilingüismo funcional a través de un programa de cambio de lengua hogar-escuela, fue iniciado por la administración con carácter experimental en respuesta a numerosas peticiones de padres de la comunidad, quienes, en colaboración con algunos de nosotros de la McGill, preferentemente Wilder Penfield y yo mismo, organizamos el inicio del programa aquí descrito. La idea básica del programa era que el aprendizaje de una segunda lengua puede conseguirse mediante la enseñanza de contenidos en esa lengua. La lengua extranjera puede además ser presentada de forma natural (ver Lambert y Tucker, 1972). El programa, que empezó con dos clases de parvulario en una escuela durante el curso 1965-66, se amplió a otras escuelas de South Shore y de otros distritos. Durante el curso escolar 1972-73, el programa estaba aplicándose en la escuela elemental de St. Lambert desde el parvulario hasta el séptimo grado, y, en otras cinco escuelas, desde el parvulario hasta el tercer grado. En South Shore, un cuarenta por ciento aproximado de niños de parvulario estaba participando en el programa de "inmersión". Desde entonces, el programa se ha aplicado en muchas zonas del Canadá. (Swain, 1974; 1978; Genesse, 1978-79).

EL CURRÍCULUM DEL PARVULARIO

El currículum y los métodos de enseñanza del parvulario son los habituales que aplican los profesores de ese nivel que participan en el programa. Desarrollan el vocabulario y la comprensión del francés junto con las actividades tradicionales. En contraste con los típicos métodos de enseñanza de la segunda lengua empleados con niños anglófonos, utilizan un procedimiento de enseñanza natural, una aproximación al sistema por el que se aprende la lengua nativa (native language approach). Al final del primer año de parvulario los niños fueron evaluados mediante la observación directa de parte de los profesores y evaluadores sin serles aplicado, a esta edad, ningún test formal. Al final del año escolar, muchos niños comprendían un vocabulario amplio, intentaban usar palabras sencillas en

francés y ocasionalmente también frases cortas. Las capacidades expresivas variaban considerablemente de un niño a otro, pero todos eran capaces de comprender, sin dificultad, las narraciones sencillas y las instrucciones del profesor.

EL CURRÍCULUM DEL NIVEL PRIMARIO

En el primer grado, la lectura, la escritura y la aritmética son introducidas exclusivamente en francés. No se enseña a los niños a leer en inglés y se pide a los padres que tampoco lo hagan en casa. (Hay que señalar aquí que el desarrollo de los conocimientos en la lengua del hogar es informal, espontáneo y paralelo al desarrollo de las capacidades cognitivas y académicas. Nosotros indicábamos, además, que un niño anglófono que aprende a leer en francés, como medio de instrucción, puede igualmente transferir sus hábitos de lectura a la lengua del hogar de manera espontánea, no deliberada). En el segundo grado se enseña el inglés durante dos sesiones diarias de media hora cada una. El resto del currículum continúa siendo el mismo, con la escritura, lectura, aritmética y ciencia elemental, enseñadas exclusivamente en francés. La tabla I muestra un resumen aproximado del currículum para los primeros grados, aunque anualmente se hacen modificaciones de acuerdo con la oficina escolar y con las sugerencias de los profesores francófonos especialistas en materias tales como arte, música y educación física. La frecuencia de la instrucción en inglés aumenta gradualmente hasta llegar al séptimo grado en donde la mitad del currículum es enseñado en inglés y la otra mitad en francés.

SELECCION Y FORMACION DE PROFESORES

Cualificados profesores nativos francófonos fueron seleccionados por la administración para hacerse cargo del programa escolar. La mitad eran europeos; el resto, franco-canadienses. Todos tenían experiencia docente en el sistema escolar francés; la experiencia en métodos de enseñanza de la segunda lengua no se consideró un requisito especialmente importante o necesario. La oficina escolar organizó seminarios para los profesores participantes.

DISEÑO DE INVESTIGACION

A instancias de la oficina escolar, se pidió a un grupo de Investigación de Lenguaje de la McGill que evaluara formalmente el programa. Se comparó anualmente el progreso de los alumnos de la clase experimental con alumnos cuidadosamente seleccionados de clases control, una de alumnos francófonos enseñados en francés y otra de alumnos anglófonos enseñados en inglés. Las clases control se seleccionaron en escuelas próximas y de clase social similar (clase media) Para evitar la influencia del lenguaje, clase social o desarrollo intelectual, se tuvo especial cuidado en equiparar a las clases control y experimental en los factores de inteligencia y nivel socioeconómico, aunque el número de alumnos estudiado era relativamente pequeño.

CUADRO 1

St. Lambert Elementary School. Proyecto Bilingüe
 Tiempo aproximado en minutos por semana dedicados a cada contenido en Francés y/o Inglés

	Grado 2		Grado 3		Grado 4		Grado 5		Grado 6		Grado 7	
	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I
Aritmética	175		220		175		175		210		245	
Arte	35		35		35		35		105		105	
Escritura	80		80		40							
Música	50		50		35		35		35		35	
Educación física	25	35	35	35	35	35	105	35	70	70		
Religión y Salud	60		90		90		35					
Biblioteca	35		35		35		35		35		70	
Ciencia	20		35		35		35		105		70	
Geografía			105				105		105		70	
Estudios Sociales	35		35				70		105		70	
Historia												
Habil. Lingüíst.	545	300	500	350	474	420	370	500	340	420	350	350
Desarrollo Personalidad									70		70	
TOTAL	1.060	335	1.115	385	1.059	455	790	710	865	630	700	805

Ningún alumno de la clase experimental fue seleccionado sobre la base del coeficiente intelectual u otras variables: Tanto las clases de seguimiento como las clases piloto (y todas las clases posteriores), tenían alumnos con un coeficiente intelectual de rango amplio. Se detectaron, de hecho, pocos niños con déficits perceptuales y motores que siguieron, no obstante, en las clases (ver Bruck y otros, 1973).

METODO DE EVALUACION DE LAS HABILIDADES ACADEMICAS

Cada primavera, al empezar el primer grado, se aplicó, a las clases experimental y control, una extensa batería de test individuales y colectivos especialmente preparados para conocer su desarrollo intelectual y cognitivo; su rendimiento en francés y en inglés; su rendimiento en Matemáticas (solución de problemas y cálculo tanto en francés como en inglés); comprensión y expresión oral en ambas lenguas; discriminación de sonidos en una lengua extranjera; pruebas de flexibilidad y creatividad; tests verbales y no verbales de inteligencia así como dos cuestionarios de actitudes sobre el otro grupo lingüístico y el suyo propio.

No describiré los resultados de los numerosos tests en detalle ya que esta información ha aparecido en varios artículos y trabajos (ver Lambert y Tucker, 1972; Swain, 1978; Genesee, 1978-79). Voy a resumir, no obstante, en términos no técnicos, los resultados más destacables.

RESULTADOS

Hemos seguido a los distintos grupos de niños, experimental, de seguimiento y de control, desde que empezaron la escolaridad. Después de quince años de evaluación hemos constatado que este nuevo programa de enseñanza en la segunda lengua no ha producido ningún déficit en la lengua nativa ni en los contenidos escolares (v. gr.: aritmética o ciencias). No aparece ningún retraso que pueda ser atribuido a la participación en el programa. De hecho, los resultados proporcionan argumentos para considerar que se produce cierto enriquecimiento cognitivo atribuible a la experiencia (ver Lambert, 1978; Cummins, 1978). Los niños del grupo experimental eran capaces de leer, escribir, hablar, entender y utilizar el inglés tanto como sus compañeros instruidos en inglés por el procedimiento convencional. Sin ningún coste adicional, pueden también leer, escribir, hablar y entender el francés con una facilidad que nunca tendrán aquellos niños anglófonos que siguen el programa tradicional de francés segunda lengua (FSL). Han adquirido un dominio de los elementos básicos de la fonología, morfología y sintaxis francesa y no tienen la inhibición propia en el uso de la lengua que caracteriza al estudiante que la aprende como lengua extranjera.

Podemos dar un ejemplo concreto de comparación de resultados entre los grupos al finalizar el sexto grado (ver Bruck, Lambert y Tucker, 1973). Comparados con el grupo control, los niños del grupo experimental no evidencian déficits en ningún aspecto de conocimiento del inglés que implique capacidad lectora y desarrollo de vocabulario complejo. En cuanto al

dominio de francés, están sólo ligeramente detrás del grupo control francófono en desarrollo de vocabulario complejo; como clase están dentro del estanino quinto (alcanzan o superan el nivel del sesenta por ciento de sus compañeros francófonos de la Comisión de las escuelas Católicas de Montreal) en el *Test de Rendement en Français*, sexto grado; su composición escrita es inferior en contenido pero no en corrección a la de la clase control en francés. Ello significa que no cometen más errores que los niños control en gramática y estructuras aunque el contenido de las composiciones sea menos rico. Nuestra interpretación de este resultado es que cuando escriben en francés desarrollan estrategias para evitar errores, simplificando las construcciones y huyendo del vocabulario complejo.

Las clases experimentales puntúan igual que los controles anglófonos en los subtests de Matemáticas (Metropolitan battery), se sitúan dentro del estanino cinco en el *Test de Rendement en Mathématiques*, grado seis y puntúan al mismo nivel que los controles anglófonos en los subtests del *Metropolitan* referidos a Ciencias y Estudios Sociales. No se aprecia, pues, ninguna dificultad en la asimilación de nuevos contenidos a través de la segunda lengua en los grados superiores de escolaridad.

En términos de funcionamiento cognitivo, los alumnos experimentales del sexto grado puntúan, como clase, al mismo nivel que los controles en medidas standard de inteligencia y significativamente más altos en medidas de flexibilidad cognitiva.

Sus capacidades de expresión oral están en inglés al mismo nivel que los controles anglófonos y en francés, al mismo nivel que los controles francófonos. Un nuevo procedimiento se ensayó para comprobar la capacidad de estos niños para comunicar ideas. Se les mostró un film mudo de siete minutos de duración producido por la National Film Board. Previamente se les explicó que atendieran porque más tarde tendrían que hablar sobre el film, en inglés y en francés, a otros que no lo habían visto, a una clase y a un adulto. Sus narraciones fueron analizadas en detalle (ver Bruck y otros, 1973).

Se vió que en comunicación oral en inglés, los niños experimentales cometían menos errores de contenido que los controles anglófonos, circunstancia debida según nosotros, al hecho de que previamente se les había explicado mejor lo que tenían que decir. Su comunicación oral en francés era tan completa y clara como la de los controles francófonos; podían, por tanto, comunicar adecuadamente ideas en francés aunque en algunos aspectos de la comunicación oral tales como vocabulario, gramática y fonología, no tenían el mismo dominio que ellos. Desarrollaron varias estrategias para comunicarse en francés de manera efectiva.

Las actitudes de los niños del grupo experimental de sexto grado indican que son capaces de identificarse tanto con su propio grupo étnico como con la gente francófona, canadiense o europea. Esto es característico también de los controles anglófonos, por lo que suponemos que su experiencia de aprendizaje del francés como segunda lengua (FSL) desarrolla actitudes favorables como las del programa experimental, aunque las actitudes de los que siguen este último son más favorables (ver Cziko, Lambert y Guther, 1979; Cziko, Lambert, Sidoti y Tucker, 1979; Blake, Lambert, Si-

doti y Wolfe, 1979). Por contra, son los niños controles francocanadienses los que muestran contrastes más destacados entre su propio grupo étnico y la otra gente.

No queremos clasificar a los niños experimentales como bilingües equilibrados (Bilingües con una competencia equivalente en las dos lenguas) aunque tal objetivo es realista y puede ser conseguido, creemos nosotros, sin generar déficits cognitivos ni retrasos intelectuales de ninguna clase. Creemos, no obstante, que la escuela por sí sola no es capaz de facilitar experiencias lo suficientemente variadas para la adquisición de la fluidez verbal propia de un nativo (ver Cziko y otros, 1979). Con una experiencia adicional en el uso del francés en diversas áreas y al propio tiempo que se procura el desarrollo de los hábitos más formales mediante un programa continuo de educación bilingüe, estos niños y otros con oportunidades similares, pueden progresar hacia un bilingüismo equilibrado a pesar de que la continua interacción de estos niños en un medio básicamente anglófono hace difícil la tarea de conseguirlo. El contacto limitado de los alumnos experimentales con compañeros francófonos nos permite determinar, no obstante, lo efectivo que puede ser un programa de este tipo en otras áreas del país donde pueda ser mayor el contacto con el otro grupo etnolingüístico y donde haya un gran deseo de aprender la otra lengua. En el área de Montreal existen oportunidades para practicar el francés fuera de la escuela. Esta es, en último término, una decisión que concierne a los padres quienes, si lo desean, pueden facilitar a sus hijos experiencias para hablar en francés. El programa educacional de estos niños les ha facilitado los pilares fundamentales del lenguaje con los que llegar a ser bilingües equilibrados. Al finalizar la escolaridad elemental son funcionalmente bilingües y capaces de desenvolverse en las dos lenguas.

Los niños están muy satisfechos del tipo de educación que han recibido y rechazan la idea de volver al programa convencional en inglés (ver Lambert y Tucker, 1972).

EL PROGRAMA EN PERSPECTIVA

He intentado aquí describir los resultados de una experiencia innovadora en la enseñanza de la segunda lengua. Hay que decir, precisando, que un programa no puede tener éxito sin la colaboración completa, que éste ha tenido, de padres, organismos escolares y evaluadores.

Desde nuestra perspectiva de personas que participamos en la organización y evaluación del proyecto, estamos satisfechos de los resultados de este programa y estamos investigando ahora la aplicación de esta nueva aproximación a niños de diversas procedencias. La administración de South Shore, por ejemplo, ha puesto en marcha un programa experimental para niños de un nivel socioeconómico más bajo, siguiendo su desarrollo y evaluándolo. Parece que los niños de clase trabajadora dominan las capacidades básicas del francés y adquieren los contenidos enseñados en esta lengua como los niños de clase media y sin efectos negativos (ver Tucker, Lambert y D'Anglejan, 1973; Cziko, 1975). Una investigación como la descrita ha sido llevada a cabo con niños que tienen problemas de lenguaje y de aprendizaje y a quienes se ha dado la oportunidad de seguir un progra-

ma de cambio de lengua hogar-escuela. Los resultados son bastante esperanzadores (ver Bruck, Rabinovitch y Oates, 1973; Bruck, 1978-79). Otra investigación (Genesee y Lambert, 1979) ha ampliado el esquema referido a una opción de "doble inmersión" en la que niños anglófonos siguen simultáneamente un programa de inmersión al hebreo y al francés con poca o nula escolaridad en inglés durante los primeros cuatro años. También en este caso los resultados son en extremo prometedores.

CAUTELAS SOBRE LA GENERALIZACION DEL PROGRAMA

¿Puede un programa de este tipo generalizarse a otros países y a otros grupos de niños? Aunque el plan educacional aquí descrito parece muy efectivo en Canadá, no puede proponerse como solución universal para todas las comunidades que planifican programas de educación bilingüe. Nosotros proponemos, no obstante, un principio general que puede tener aplicación universal: *en aquella comunidad en la que hay un amplio y consciente deseo de conseguir una sociedad bilingüe o multilingüe, debe darse prioridad, en los inicios de escolaridad, a la lengua o lenguas que tienen menos posibilidades de desarrollarse, esto es, que tienen más probabilidades de dejarse descuidadas.* Este esquema puede implicar un cambio de lengua hogar-escuela como el aquí descrito, para ciertos sectores de la comunidad en los primeros años de escolaridad y una alternativa de *no-cambio* para otros sectores. Como procedimiento escolar, el cambio puede adoptar distintas formas.

La provincia de Quebec proporciona un ejemplo ilustrativo. Aquí los canadienses francófonos, uno de los grupos étnicos minoritarios de la nación, pero con clara mayoría en la provincia, poseen un fuerte movimiento popular y político basado, por una parte, en la filosofía que quiere hacer del francés la lengua de uso habitual del territorio, y, por otra parte, en un plan de separación política de la provincia del resto del Canadá. Para los anglófonos que creen en el valor y la importancia de seguir con dos lenguas nacionales, el cambio de lengua aquí descrito es una política adecuada puesto que los programas convencionales de enseñanza del francés no han dado el resultado esperado y porque es seguro que el uso del inglés continuará por razón del origen anglófono del resto del Canadá y por la proximidad e influencia de los Estados Unidos. Los francocanadienses, no obstante, tienen razón al temer por la pérdida de su lengua, dada la importancia universal del inglés y el relativo bajo status que tienen las lenguas minoritarias en Norteamérica. Los francocanadienses también infravaloran su propio dialecto porque difiere de la versión europea, que es la que ha conseguido el mayor status en el mundo. Una política de cambio de lengua hogar-escuela sería perjudicial para ellos, como lo sería para cualquier grupo minoritario de Norteamérica, ya que creen que el inglés puede borrar al francés. Muchos tienen un sentimiento de inferioridad para con su lengua, y para ellos la enseñanza en el "francés escolar", no en inglés, es una condición indispensable. Reciben muchas veces presiones para abandonar la variante dialectal en favor de la forma standard sin considerar la interesante alternativa que es desarrollar y mantener ambos estilos. Una alternativa valiosa para los francocanadienses sería empezar el parvulario (a los cuatro años) con media jornada escolar en lengua francesa y la otra

media en lengua inglesa. Las clases deberían ser impartidas por dos profesores diferentes, que actuarían como monolingües en una y otra lengua. Al empezar el primer grado podrían constituirse dos primeros grados separados, uno completamente en francés y el otro completamente en inglés, con la posibilidad de que cada estudiante pudiera pasar de uno a otro grado para aprender uno o más contenidos, hasta que tuviera desarrolladas ambas lenguas a un nivel semejante. Un programa de este tipo podría integrar también a niños francófonos y anglófonos que hasta ahora han estado separados por la religión y por la lengua.

En Canadá, no obstante, las decisiones políticas pueden tener consecuencias contrarias a este principio. Por ejemplo, un movimiento amplio hacia el unilingüismo y el separatismo de parte de la sociedad franco-canadiense puede posponer el dominio del inglés más allá de la primera edad, muy receptiva, y todas las ventajas de ser bilingüe pueden fácilmente pasar de los franco a los anglocanadienses.

Visto desde una perspectiva amplia, el programa de cambio de lengua hogar-escuela, aquí descrito, facilita los medios para que el grupo lingüístico más prestigioso, los anglófonos, llegue a dominar funcionalmente la otra lengua —en este caso el francés— sin ningún síntoma de retraso en el desarrollo de su propia lengua familiar. Al centrarse en el desarrollo de habilidades académicas y cognitivas, el proceso de aprendizaje de la segunda lengua se hace espontáneo y, en este sentido, natural. Asimismo, el desarrollo de la lengua del hogar sigue su curso normal, beneficiándose indirectamente del desarrollo a través de la segunda lengua. El programa también demuestra que los contenidos, enseñados en la segunda lengua, pueden ser aprendidos a las edades adecuadas, no apareciendo señales de confusión mental o de retraso intelectual. El programa tiende, además, a liberalizar y mejorar las actitudes de los participantes hacia el otro grupo social y étnico.

A nuestro modo de ver, hay una gran diferencia entre el, por una parte, enorme potencial de los programas de inmersión dirigidos a desarrollar hábitos bilingües y biculturales en miembros pertenecientes a grupos etnolingüísticos de *alto prestigio* y, por otra parte, la necesidad de desarrollar programas educacionales bastante diferentes dirigidos a grupos de menor prestigio, como los FCs en Canadá o los subgrupos étnicos en los USA. Para los miembros de un grupo de alto prestigio etnolingüístico, como los de la experiencia que nosotros hemos descrito, el bilingüismo tiene un carácter aditivo en el sentido de que se da "adición" o adquisición de una nueva lengua (o lenguas) sin que su lengua base y su cultura queden de ninguna manera perjudicadas, mientras que para los grupos con menor prestigio, un movimiento hacia el bilingüismo representa habitualmente una experiencia "sustractiva" por la que la lengua del hogar es relegada y suprimida por la otra lengua de mayor prestigio (Lambert y Tucker, 1972; Lambert, 1974). Por esta razón, nosotros proponemos el siguiente principio general: en las comunidades bilingües donde hay un entendimiento entre los grupos y lenguas de diferente prestigio, ambos grupos lingüísticos deben prestar atención al desarrollo de habilidades en la lengua que tiene más probabilidades de ser dejada de lado. Además, tal como hemos dicho, antes que poner en marcha programas de "inmersión temprana en inglés", la comunidad francófona debería profundizar y consolidar su domi-

nio del francés y empezar el aprendizaje del inglés tan pronto como fuera posible, pero sólo cuando se viera claro que se ha conseguido el dominio completo de la potencialmente descuidada lengua del hogar. De esta forma, el bilingüismo y el biculturalismo dejaría de tener un carácter sustractivo y pasaría a ser aditivo.

Tenemos ahora un ejemplo americano que corresponde a este tipo de cambio, aunque es un experimento piloto aislado. Es el caso de los francoamericanos de la región noreste de USA, que sólo recientemente han empezado a ser escolarizados en su lengua familiar, el francés (ver Dubé y Herbert, 1975a y 1975b; Lambert, Giles y Picard, 1975; Lambert, Giles y Albert, 1974). En las zonas del norte del Estado de Maine, el francés es la única, o una de las dos lenguas del hogar para un 85% de las familias, aunque, tradicionalmente, todas las escuelas públicas han enseñado en inglés.

Nuestro grupo de investigación fue llamado para participar en un experimento en el que varias escuelas del área seleccionadas casi al azar, enseñaron una tercera parte del curriculum en francés y en donde una segunda muestra de escuelas, con niños de nivel intelectual y socioeconómico comparable, servía como grupo de control en el sentido de que toda su instrucción era dada en inglés. Después de cinco años de programa, los niños que seguían una parte del curriculum en francés obtenían mejores resultados que los niños control en varios aspectos del inglés y en contenidos, como matemáticas, aprendidos parcialmente en francés y, desde luego, también en lengua francesa, que dominaban a un nivel más literario (en contraste con el solo dominio audio-oral), debido a los trabajos de lectura y escritura propios de la instrucción en francés. De hecho, durante el desarrollo del proyecto, los niños enseñados en francés estaban delante de los niños control tanto en pruebas de lengua inglesa como en el resto de las pruebas propias de su nivel escolar. Esto significa, finalmente, que los niños experimentales tienen la posibilidad real de competir con los otros niños americanos en actividades que exigen habilidades académicas muy desarrolladas. Aparentemente dejan de tener las bajas puntuaciones académicas (comprobadas siempre en inglés), que son propias de muchos grupos etnolingüísticos de Norteamérica. Un importante elemento de esta transformación parece ser el cambio observado en nuestra investigación según el cual los puntos de vista de los jóvenes enseñados en francés empiezan a reflejar un destacado orgullo por ser franceses y la idea de que su lengua es, como medio de enseñanza, tan importante como el inglés (Lambert, Giles y Picard, 1975). Estudios realizados en comunidades similares están ahora en marcha en el suroeste de América, basados también en la creencia de que las minorías etnolingüísticas necesitan una importante experiencia adicional en sus propias lenguas y tradiciones antes de que puedan o quieran entrar en la *all-american society*.

REFERENCIAS

- Blake, L.; Lambert, W. E.; Sidoti, N., and Wolfe, D.: *Students' views of inter-group tensions in Quebec: The effects of language immersion experience*. McGill University, Psychology Department. Mimeo, 1979.

- Bruck, M.: "The suitability of early French immersion programs for the language disabled child", en *Canadian Journal of Education*, 3, 51-72, 1978.
- Bruck, M.; Lambert, W. E., and Tucker, G. R.: *Cognitive and attitudinal consequences of bilingual schooling: The St. Lambert project through grade 6*. McGill University. Mimeo, 1973.
- Bruck, M.; Rabinovitch, M. C., and Oates, M.: *The effects of French immersion programs on children with language disabilities: A preliminary report*. McGill University. Mimeo, 1973.
- Cummins, J.: "The cognitive development of children in immersion programs", en *The Canadian Modern Language Review*, 34, 855-883, 1978.
- Cziko, G.: *The effects of different French immersion programs on the language and academic skills of children from various socioeconomic backgrounds*. Unpublished M. A. thesis, McGill University. Redpath Library, 1975.
- Cziko, G.; Lambert, W. E.; Sidoti, N., and Tucker, G. R.: *Graduates of early immersion: Retrospective views of Grade 11 students and their parents*. McGill University. Mimeo, 1979.
- Cziko, G.; Lambert, W. E., and Gutter, R.: "French immersion programs and students' social attitudes: A multidimensional investigation", en *Working Papers on Bilingualism*, number 19. Toronto. Ontario Institute for Studies in Education, 1979.
- Dubé, N. C., and Herbert, G.: *St. John Valley Bilingual Education Project*. Prepared for the US Department of Health, Education and Welfare under contract No. OEC-0-74-9331, August, 1975, Mimeo (a).
- Dubé, N. C., and Herbert, G.: *Evaluation of the St. John Valley Title VII Bilingual Education Program, 1970-1975*. Madawaska, Maine, 1975. Mimeo (b).
- Genesee, F.: "Scholastic effects of French immersion: An overview after ten years", en *Interchange*, 9, 20-29, 1978-79.
- Genesee, F., and Lambert, W. E.: *An experiment in trilingual education: Report 6*. Psychology Department. McGill University. Mimeo, 1979.
- Lambert, W. E., and Tucker, G. R.: *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Mass: Newbury House, 1972.
- Lambert, W. E.: "Culture and language as factors in learning and education". En F. Aboud and R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning*. Bellingham, Washington: Western Washington State College, 1974.
- Lambert, W. E.: "Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual", en *International dimensions of bilingual education*. Alatis, J. E. (Ed.). Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1978.
- Lambert, W. E.; Giles, H., and Albert, A.: "Language attitudes in a rural city in northern Maine", en *La monda lingvo-problemo*, 5, 129-144, 1976.
- Lambert, W. E.; Giles, H., and Picard, O.: "language attitudes in a French-American community", en *International Journal of the Sociology of Language*, 4, 127-152, 1974.
- Lieberson, S.: *Language and ethnic relations in Canada*. N. Y. Wiley, 1970.
- Pinault, L., and Ladouceur, L.: *National language policies*. McGill University. Mimeo, 1971.
- Tucker, G. R.; Lambert, W. E., and D'Anglejan, A.: "Are French immersion programs for working class children?", en *Language Sciences*, 25, 19-26, 1973.
- Swain, M.: "French immersion programs across Canada", en *The Canadian Modern Language Review*, 31, 117-128, 1974.
- Swain, M.: "French immersion: Early, late or partial?", en *The Canadian Modern Language Review*, 34, 577-585, 1978.

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS DE LA EDUCACION BILINGÜE

MAURO A. FERNANDEZ (*)

I. INTRODUCCION

La educación bilingüe —el uso de dos lenguas en el proceso educativo— es un entramado muy complejo en el que intervienen factores políticos, sociales, económicos, psicológicos y pedagógicos, que tienen una importancia tal vez mayor que la de los aspectos puramente lingüísticos. Sin embargo, son estos últimos los que han predominado en el momento de evaluar los resultados de un determinado programa bilingüe. Lo que se ha tratado de medir en la mayoría de los experimentos que conciernen a la educación bilingüe ha sido, por una parte, si los alumnos aprenden a leer más rápidamente si se les enseña en su lengua materna que si se les enseña en una lengua diferente (por lo general, la lengua oficial del Estado en el que viven), y, por otra, si la adquisición de conocimientos en otras áreas está o no relacionada con el uso de la lengua materna como lengua de instrucción (1).

La opinión más difundida sobre el tema proviene del encuentro de especialistas en el uso de la lengua materna en la educación, programado

(*) Colaborador del ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.

(1) Chistina Bratt Paulston critica duramente la insistencia de los legisladores y de algunos expertos, en valorar únicamente los resultados lingüísticos de los programas de educación bilingüe, olvidando aspectos más decisivos:

"It makes a lot more sense to assess U.S. bilingual education programs in terms of employment figures upon leaving school, statistics on drug addiction and alcoholism, suicide rates and personality disorders, i.e. indicators which measure the social pathology which accompanies social injustice rather than in terms of language skills. Many of us see the bilingual education as an attempt to cope with such social injustice rather than as an attempt at efficient language teaching —although the programs are that, too" (1977, p. 100).

por la UNESCO y celebrado en París en 1951. En el informe del encuentro se afirma:

"It is axiomatic that the best medium for teaching a child is his mother tongue. Psychologically, it is the system of meaningful signs that in his mind works automatically for expression and understanding. Sociologically, it is a means of identification among the members of the community to which belongs. Educationally, he learns more quickly through it that through an unfamiliar linguistic medium" (1953, p. 11).

No pasaron por alto los especialistas reunidos por la UNESCO las dificultades existentes en no pocos casos: existencia de lenguas sin normativizar (en diversos grados, siendo el más extremo el de las lenguas no escritas), falta de materiales para la enseñanza, falta de profesorado debidamente preparado, etc., pero ninguna de ellas empaña la claridad de su "axioma".

La evidencia empírica en la que apoyar una afirmación semejante era escasa en 1951 y de poco valor: apenas tres proyectos, uno en México, otro en Nueva Guinea y el primer experimento de Iloilo en Filipinas.

Aunque parecería lógico haberse preguntado si tiene sentido basar una política educativa en una declaración casi apriorística, que bordea la intuición, tal afirmación no ha sido cuestionada sino recientemente. Opiniones semejantes se han formulado por doquier, con la UNESCO como telón de fondo, como argumento de autoridad. Basten un par de ejemplos. Según Saville y Troike (1971), "An axiom of bilingual education is that the best medium for teaching is the mother tongue of the student" (p. 1), y Anderson y Boyer (1970), tras analizar varios trabajos precedentes, afirman que:

"Educators are agreed that a child's mother tongue is the best normal instrument for learning, especially in the early stages of school, and that reading and writing in the first language should precede literacy in a second" (p. 45).

La repetición acrítica del axioma tal vez se deba a que la fuerza moral que de él se desprende es considerable, ya que, por lo general, la necesidad de educación bilingüe es más patente en ciertos grupos marginados social, económica y culturalmente (como es el caso de los inmigrantes en países ricos o el de muchas minorías nacionales).

Casi treinta años más tarde no podemos decir que contemos con una base científica suficiente para articular una teoría completa de la educación bilingüe. Ciertamente, se han hecho más experimentos, en algunos países se han asignado cuantiosos fondos para el desarrollo de programas de educación bilingüe (2), se han realizado bastantes evaluaciones, pero gran parte de este trabajo tiene escaso valor. Dulay y Burt (1978) revisaron minuciosamente 38 investigaciones y 179 evaluaciones y sólo encontraron

(2) Rudolph C. Troike (1978) da las siguientes cifras para Estados Unidos: más de quinientos millones de dólares destinados a la educación bilingüe en los últimos diez años, de los cuales menos del 0,5 por ciento fue destinado a investigación.

nueve investigaciones y tres evaluaciones cuyos resultados pueden ser tomados en consideración. El resto de los trabajos adolecía de uno o varios de los defectos siguientes:

1. No controlar el status socioeconómico de los sujetos.
2. No controlar el grado de dominio inicial de la o las lenguas.
3. Inexistencia de grupo de control.
4. Inadecuación de la muestra, por diversas razones.
5. Índice de abandono muy alto y consiguiente reducción de la muestra.
6. Diferencias importantes en la preparación de los maestros a cargo de los grupos experimentales y de los de control.
7. Datos insuficientes y mala utilización de los instrumentos estadísticos.
8. Omisiones importantes en los informes finales.

Estas y otras deficiencias han sido señaladas repetidamente por otros autores (3).

Se necesita mucha investigación más, diseñada cuidadosamente, y evaluar los programas con más objetividad, antes de que podamos defender cualquier "verdad" en este campo tan problemático. De todos modos, el planteamiento de los problemas es en la actualidad más claro.

Es importante que entre las investigaciones más cuidadosamente realizadas haya algunas cuyos resultados parecen ir en contra del axioma de la UNESCO; por lo menos, lo relativizan, al mostrar cómo grupos experimentales con los que se utiliza en los primeros años una lengua diferente de la materna obtienen mejores resultados que los grupos de control correspondientes, instruidos a través de su propia lengua (4). Al mismo tiempo, otras investigaciones continúan dando resultados favorables a la enseñanza en lengua materna (5). Varios trabajos recientes analizan estas diferencias y proponen explicaciones para las mismas (6).

Mi objetivo es revisar, una vez más, estas diferencias, presentando los resultados de los experimentos más importantes e interpretándolos a partir de las hipótesis más recientes, algunas de las cuales aparecen aquí ligeramente reformuladas.

(3) Según Troike (1978), de ciento cincuenta informes de evaluación analizados por el Center for Applied Linguistics, con el objeto de elaborar un plan para las escuelas de San Francisco, sólo siete reunían los criterios mínimos de aceptabilidad. Véase también R.L. Cooper (1978), y G.R. Tucker y G.A. Cziko (1978). Un caso realmente extremo es el citado por C.B. Paulston (1977), de una tesis que evalúa los efectos de la educación bilingüe tras ocho horas de "tratamiento".

(4) Véase por ejemplo Cohen (1974) sobre el experimento de Culver City, Davis (1977) sobre Filipinas, Lambert y Tucker (1972) y Swain (1978 a) sobre Canadá.

(5) Véase por ejemplo el estudio de Skutnabb-Kangas y Toukomaa (1976) sobre los hijos de inmigrantes finlandeses en Suecia.

(6) Por ejemplo, Bowen (1977), Paulston (1978), Swain (1978 b), Tucker (1977) y Cummins (1979).

II. PROBLEMAS BASICOS

La primera pregunta que es necesario responder es: *¿a quién va dirigida la educación bilingüe?*

En el Congreso realizado recientemente por el CMIEB (septiembre de 1980) bajo el título de "L'éducation bilingue en Europe: besoins et réalisations", se distinguieron tres públicos potenciales para la educación bilingüe:

1. Los hijos de trabajadores inmigrantes cuya lengua materna es distinta de la del país de residencia.
2. Los alumnos de las minorías nacionales, cuya lengua materna no es oficial.
3. Los alumnos de las mayorías nacionales, cuya lengua materna es una lengua oficial.

La conciencia de que se trata de tres tipos de alumnos con una problemática básicamente distinta era unánime entre los asistentes, hasta el punto de que gran parte del trabajo de los talleres fue dedicado al análisis de la especificidad de cada uno.

Una segunda pregunta es: *¿cuál es el objetivo último de los programas de educación bilingüe?*

Declarado explícitamente o no, puede ser uno de los dos siguientes:

a) Promover en los alumnos un cambio de lengua, sustituyendo la materna por la del grupo dominante en la sociedad. El supuesto básico subyacente en los programas que persiguen este objetivo es que el cambio de lengua resulta necesario para la integración en el grupo mayoritario y para la promoción económica, social y cultural. Es, frecuentemente, el caso de los inmigrantes en países desarrollados y el de gran parte de las lenguas minoritarias no oficiales, especialmente en países de lo que se ha dado en llamar el Tercer Mundo.

b) El mantenimiento de la lengua materna, cuya utilización se fomenta en todos los dominios, y la adquisición de un alto nivel de competencia en otra, que puede ser la lengua dominante en la sociedad (por ejemplo, la lengua oficial en el caso de lenguas nacionales no oficiales) o no (por ejemplo, los alumnos de lengua mayoritaria oficial que aprenden una co-oficial, o una no oficial, o una oficial en otro país).

He agrupado en el objetivo *a* al público escolar del grupo uno y a una parte del dos, y en el objetivo *b*, a una parte del grupo dos y al grupo tres. Pero desde una perspectiva socioeducativa, la agrupación tiene que ser diferente. La problemática del grupo tres es completamente distinta a la de los otros dos, ya que no está en juego su identidad y, por consiguiente, no tienen que defenderse del doble riesgo que comporta, por una parte, la asimilación pura y simplemente y, por otra, la discriminación, autoinducida a veces como rechazo de la transculturación. En palabras de Dalgallian (1980):

"Bref, pour les enfants minoritaires (incluye los dos primeros grupos. M. F.) les choix sont déterminés par les contextes et c'est

leur mise en oeuvre *dans un système scolaire équilibré et bien agencé* qui fait problème. *Tandis que pour les enfants majoritaires, enfants qui n'ont au départ que le français ou l'allemand ou l'anglais à la maison, le problème n'est pas d'abord un problème de mise en oeuvre; c'est avant tout un problème de choix fondamental en fonction de finalités et d'arguments purement éducatifs*" (p. 4).

Una tercera pregunta es: *¿Cuál ha de ser la lengua de instrucción inicial?* Más específicamente: *¿Cuál ha de ser la lengua para el aprendizaje de la lectura?*

Combinando las dos posibilidades (enseñanza inicial en lengua materna —L1— o enseñanza inicial en la lengua no materna —L2—) con los dos objetivos señalados, resultan cuatro posturas que se oponen dos a dos:

1. Para promover un cambio de lengua es más eficaz comenzar la escolarización en L1 e introducir paulatinamente L2.
2. Para promover un cambio de lengua es mejor comenzar directamente la escolarización en L2, primero de forma oral e introduciendo posteriormente la lectura.
3. Para el mantenimiento de L1 es necesario que ésta sea la lengua de escolarización durante el mayor tiempo posible.
4. La escolarización inicial en L2 no produce efectos negativos sobre el mantenimiento de L1.

Como las cuatro posiciones tienen sus defensores y como todos ellos se apoyan en evidencia empírica, resulta, pues, necesario analizar las diferencias entre los resultados de investigaciones que pueden llevar a conclusiones tan dispares y ver si es posible una explicación integradora. Para ello, he seleccionado los experimentos que, en mi opinión, han sido mejor diseñados y que coinciden con los más citados en apoyo de uno u otro método; reviso después, brevemente, algunos intentos de síntesis que explican las diferencias en función de factores sociales, convirtiendo los aspectos lingüísticos en irrelevantes; por último, dedico una atención especial a las hipótesis de Cummins, tal vez el mejor intento de síntesis hasta el momento, que devuelve a los factores lingüísticos un papel central (7).

III. EVIDENCIA A FAVOR DE LA LENGUA MATERNA

a) El primer experimento de Iloilo

La situación lingüística en Filipinas es muy compleja. La lengua nacional es el tagalo, pero el inglés es utilizado ampliamente, como una segunda lengua nacional, y era la lengua de instrucción en 1948, cuando co-

(7) Sólo trato aquí de los aspectos lingüísticos en cuanto posibles condicionantes en la selección de la lengua de instrucción. Prescindo, pues, de otros aspectos lingüísticos importantes, como si los mecanismos de adquisición de una segunda lengua son los mismos que los de la primera o no, el problema de las interferencias, el "code-switching" dentro de la clase, etc. Sobre todo ello véase Ferguson (1977) y Saviile-Troike (1977). Sobre el "code-switching" en el interior de la clase véase Olmedo-Williams (1979) y Valdés-Fallis (1978).

menzó el experimento. Las lenguas maternas son más de 150; según algunos lingüistas, más de 300. El experimento se desarrolló en una zona cuya lengua materna es el hiligaino.

El grupo experimental tuvo como lengua de instrucción el hiligaino, con un cambio repentino al inglés a partir del tercer año. El grupo de control tuvo el inglés como lengua de instrucción desde el primer año hasta el sexto.

La muestra fue de catorce escuelas elementales. Los alumnos pertenecían al mismo grupo socioeconómico y la preparación de los maestros era similar. Los materiales utilizados fueron los mismos (para los dos primeros años se tradujeron los materiales del inglés a la lengua materna. La única diferencia fue la calidad de la impresión, cuidada en los ingleses, hechos a multicopista los del hiligaino).

Se pasaron tests antes del comienzo del experimento, y al final de cada curso, durante los seis años que duró. Los dos primeros años se pasaron los tests en hiligaino al grupo experimental y en inglés al grupo de control. A partir del tercero todas las pruebas se pasaron en inglés.

La muestra inicial fue de 758 alumnos experimentales y 1.164 de control. Al emparejarla se redujo a 188 experimentales y 189 de control. La tasa de abandono escolar fue muy alta: en sexto, el 72% de los alumnos que formaban la muestra había abandonado la escuela.

Los maestros recibieron preparación específica para enseñar en su lengua materna y para la enseñanza del inglés como segunda lengua. El método para la enseñanza del inglés ("patterns and drills", que empezaba a ponerse en boga por aquellos años) difería de los habituales, pero no se intentaba medir la eficacia de este nuevo método comparada con la de otros.

Las áreas que se midieron fueron: lectura, matemática, ciencias sociales y lengua.

Al terminar primero no había diferencia en el área de matemáticas, pero el grupo experimental obtuvo mejores resultados (con diferencia significativa) en ciencias sociales y en lectura en la lengua de instrucción.

Al terminar cuarto el grupo experimental mostró una ligera superioridad en ciencias sociales. El grupo de control puntuó más alto en lengua (con diferencia significativa), en lectura y en matemáticas (con diferencia no significativa).

Al terminar sexto el grupo de control fue ligeramente superior en lengua, mientras que el grupo experimental fue ligeramente superior en matemáticas y claramente superior en ciencias sociales.

También se pasaron pruebas de personalidad al fin de cada uno de los tres últimos años, con resultados favorables para los alumnos del grupo experimental, aunque las dimensiones en las que apareció esa superioridad fueron diferentes cada año. En general, las ventajas mostradas por el grupo experimental fueron: mayor habilidad para organizar y expresar el pensamiento, más interés en la escuela y, por consiguiente, mayor índice

de asistencia y mejores relaciones de cooperación entre la casa y la escuela.

Una de las mayores objeciones que se pueden hacer a este experimento es el no haber hecho ningún intento de controlar el efecto Hawthorne, es decir, la influencia que la situación experimental pueda ejercer sobre los resultados, debida tal vez al entusiasmo que puede suscitar el sentirse "especial". Hablando de este experimento, dice el informe de la UNESCO:

"Instead of confining themselves to teaching the three Rs, teachers visited homes and taught parents to build water closets, to plant vegetables and raise poultry and pigs, construct drainage systems, prepare balanced diets, tend children and the aged, and improve the privacy of the homes. In class, teachers made these activities the basis of studies — reading, language, arithmetic, and civics. Pupils visited home gardens, the town post office, the doctor's clinic, the agricultural experiment station, and other public places. Later, discussing what they had learned through observation, they were led to show their parents how their knowledge could be applied to the problems of the home and community. Then, children and adults, using the same language, began to work together to improve living standards. The teachers acted as guides, also using the native language, and exemplified in their own homes the practices they had preached" (p. 131).

La aureola de entusiasmo que se desprende de este relato es evidente. Nos encontramos ante un caso de una calidad de enseñanza excepcional, muy lejos de la habitual rutina, que puede explicar por sí sola los mejores resultados obtenidos por el grupo experimental. De todos modos, aunque esta calidad no se desprenda del uso de la lengua materna, parece evidente que el uso de una lengua extraña para la comunidad la dificulta, por lo menos en lo que se refiere a la colaboración entre la escuela y el hogar.

b) El estudio de Chiapas

El estudio realizado por N. Modiano en Chiapas, al sur de México, no responde a un diseño experimental, puesto que la situación escolar ofrece de por sí distintos tipos de escuelas. Existen escuelas estatales, escuelas federales y escuelas del Instituto Indigenista. Las escuelas de los dos primeros tipos desarrollan sus enseñanzas en español desde el primer momento, mientras que las del Instituto Indigenista dan sus clases en lengua materna durante el primer año. En esta lengua aprenden a leer, al mismo tiempo que se les va presentando paulatinamente el español, de una manera oral. En el segundo año aprenden a leer en español.

Según los defensores de las ventajas de enseñar a leer en lengua materna, las capacidades adquiridas en ésta se transfieren fácilmente al aprendizaje de la lectura en una segunda lengua. Además, no hay que retrasar el momento del aprendizaje de la lectura, pudiendo comenzar tan pronto como el niño está maduro para ello (Saville y Troike, 1971; Engle, 1975).

Los datos obtenidos por Modiano (1968, 1973) confirman estas hipótesis.

Su estudio abarcó 26 escuelas, 42 maestros y 1.600 niños. Las escuelas eran semejantes en una serie de aspectos: clima, distancia de la carretera, aceptación o rechazo por parte de la comunidad, etc.

El test de lectura utilizado fue diseñado específicamente, tratando de que sus ítems fuesen pertinentes con relación al ámbito cultural.

Se pidió a los maestros que seleccionaran a todos aquellos alumnos que, en su opinión, sabían español lo bastante bien como para salir airosos del test. En total, los maestros seleccionaron alrededor del 30% de los alumnos, pero los del Instituto Indigenista seleccionaron más (con diferencia significativa) que los de las escuelas estatales y federales. Los resultados del test corroboraron la selección de los maestros, pues los estudiantes de las escuelas del Instituto Indigenista obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los otros.

Los partidarios del método directo (enseñanza desde el primer momento en L2) señalan como un requisito básico de su aplicación la enseñanza oral de la lengua, antes del aprendizaje de la lectura. De la descripción que hace Modiano de las escuelas estatales y federales se deduce que el método directo no es aplicado correctamente. Por ello, sus datos no son decisivos, aunque sean de gran valor.

IV. EVIDENCIA A FAVOR DE LA ENSEÑANZA EN SEGUNDA LENGUA

a) El experimento de Rizal

Apoyándose en los resultados del experimento de Iloilo, el Gobierno de Filipinas estableció como obligatorio un modelo de transición abrupta, con los dos primeros años en lengua materna y con cambio al inglés a partir de tercero. El experimento de Rizal (Davis, 1967) trató de determinar:

a) El mejor momento para la introducción de la lectura en inglés.

b) El mejor momento para la introducción del inglés como lengua de instrucción.

La muestra fue de 1.500 niños, repartidos en 5 grupos de 6 clases cada uno, cada clase con 50 alumnos. El diseño del experimento fue el siguiente:

Grado en que se introduce el inglés como lengua de instrucción	Grado en que comienza la lectura en inglés	
	<i>Primero</i>	<i>Segundo</i>
Primero	Grupo 1	
Tercero	Grupo 2	Grupo 4
Quinto	Grupo 3	Grupo 5

El grupo uno comenzó su escolarización en inglés introduciendo la lectura ya en el primer año, aunque diariamente se dedicó algún tiempo a la enseñanza del tagalo. Los grupos dos y tres comenzaron su escolarización en tagalo, pero con lectura en inglés desde el primer año. El paso al inglés como lengua de instrucción se produjo en tercero para el grupo dos y en quinto para el grupo tres. Los grupos cuatro y cinco comenzaron la lectura del inglés en segundo, cambiando su lengua de instrucción en tercero el grupo cuatro y en quinto el grupo cinco.

Los grupos fueron emparejados en características socioeconómicas y en preparación de los maestros. Se pasó un pretest para poder hacer análisis de covariación.

Los resultados no mostraron diferencias significativas en cuanto al momento de introducción de la lectura en inglés; pero sí las mostraron, y bastante grandes, en cuanto al momento del cambio de lengua de instrucción. Los resultados mejores en inglés y en las otras áreas fueron obtenidos por el grupo uno, es decir, por los que tuvieron el inglés como lengua de instrucción desde el primer momento. En palabras de Davis:

"First, whether the tests were given in English, in Tagalog or bilingually, the group that used English as the medium of instruction in Grades 1-6 displayed at the end of Grade 6 subject-matter achievement that is significantly greater than the achievement of the groups that used Tagalog as the medium of instruction in Grades 1-2 or in Grades 1-4. The differences in achievement are large enough to be of both statistical and practical consequence. So different are the levels of achievement of pupils in Group 1 from those of pupils in Group 3 (regardless of the language used for measuring achievement) that a pupil who stood at the middle of a Group 1 class in achievement would exceed 75-80 per cent of the pupils in a Group-2 or Group-3 class. Or, putting it another way, if a pupil who ranked at the middle of a Group-2 class in achievement were transferred to a Group-1 class, he would find that 75-80 per cent of the pupils were superior to him in achievement. Differences in achievement levels of this magnitude cannot be ignored if one is interested in the social, cultural, and economic welfare of school children and, perforce, of their nation" (p. 74).

En los tests para el conocimiento del tagalo, en cambio, no hubo diferencias significativas, tanto si fue utilizado como lengua de instrucción durante cinco años, durante tres o ninguno.

Paulston (1977) señala que hay que tomar con precaución estos resultados. En primer lugar, el hecho de que el nivel en tagalo no esté directamente relacionado con el número de años en que es utilizado como lengua de instrucción puede deberse a que se mantiene fuerte fuera de la escuela, es la lengua oficial y a todos los niños se les enseña a leer en ella. En segundo lugar, los resultados mejores del grupo uno pueden deberse a su mayor competencia en inglés, ya que los grados quinto y sexto se impartieron exclusivamente en inglés. De hecho, al final del cuarto grado los alumnos del grupo uno obtuvieron mejores resultados en las pruebas pasadas en inglés, pero puntuaron más alto los otros grupos en las pruebas pasadas en tagalo.

De todos modos, la diferencia con los resultados de Iloilo es tan grande que posiblemente hayan intervenido algunas variables no controladas. Ramos, Aguilar y Sibayán (1967) sugieren que mientras que en Iloilo los maestros fueron entrenados específicamente para enseñar en lengua materna, en este caso sólo recibieron preparación para enseñar inglés y en francés. A esto hay que añadir que el efecto Hawthorne no fue contrarrestado en ninguno de los dos experimentos.

b) El experimento de St. Lambert: las escuelas de inmersión

En 1965, respondiendo a las demandas de numerosos padres, deseosos de que sus hijos tuviesen un mejor conocimiento del francés, el South Shore Protestant Regional School Board comenzó su primera experiencia de escuela de inmersión con un grupo de alumnos de preescolar. El sistema se fue extendiendo rápidamente y fue sometido a una evaluación formal por Lambert y Tucker (1972).

En este modelo los alumnos realizan todas sus actividades de clase en francés durante las primeras etapas. Aunque no hay un currículum definido, en preescolar se pretende desarrollar el vocabulario y la comprensión pasiva en francés (aunque fuera de la clase, en recreos y en la escuela en general, se utiliza el inglés). Al final de preescolar todos los alumnos son capaces de comprender historias infantiles simples, así como las instrucciones de sus maestros, aunque las capacidades productivas varían de un niño a otro. En primer grado, se introduce la lectura, escritura y aritmética, exclusivamente en francés. No se les enseña a leer en inglés y se les pide explícitamente a los padres que no lo hagan. En segundo grado se introducen dos períodos de clase de inglés diariamente, de media hora cada uno. A partir de aquí, la proporción de inglés va aumentando cada año, hasta el séptimo grado, en que supone un poco más del 50% del tiempo.

Para evaluar el programa se utilizaron dos grupos experimentales: uno piloto y otro de seguimiento. Los grupos de control fueron uno de monolingües franceses y dos de monolingües ingleses. No hubo ningún intento de seleccionar a los alumnos del grupo experimental. Sus cocientes intelectuales eran muy diferentes e incluso había algunos alumnos con déficits psicomotrices. Todos procedían de medios socioeconómicos similares. Se intentó controlar el efecto Hawthorne, haciendo que los grupos de control se sintiesen, de alguna manera, especiales. Para ello, el grupo de control francés tuvo un currículum especial en matemáticas; uno de los grupos de control ingleses fue elegido en una escuela famosa por la calidad de su enseñanza, especialmente en la enseñanza de lengua extranjera; el segundo grupo de control inglés no participó en nada especial, aunque pertenecía a la misma escuela que los grupos experimentales.

La evaluación fue mucho más completa que en estudios anteriores. Se pasaron tests en las dos lenguas, se utilizaron tests verbales y no verbales, se midió la comprensión oral, la producción (mediante la narración de una historia), la discriminación de fonemas, la creatividad y la actitud hacia el programa y hacia sí mismo.

En general, los grupos experimentales igualaron a los de control en logros escolares y en inteligencia. En cuarto, el grupo piloto era sólo lige-

ramente inferior a los de control ingleses en una dimensión de la narración de una historia y en la comprensión del lenguaje adulto: sus puntuaciones en francés estaban en el percentil 50 de las normas de Montreal; también puntuaron un poco más bajo que el control de franceses en la narración de la historia. En sexto, los resultados de los grupos experimentales fueron equivalentes a los de control ingleses en las pruebas en inglés, y ligeramente inferiores al control francés en las pruebas en francés.

De todo ello saca Tucker la siguiente conclusión:

"Thus, in the Canadian setting it seems reasonable to conclude that an innovative approach to second language teaching in which the target language is used as the sole or major medium of classroom communication facilitates second language acquisition without causing detrimental effects on native language development" (1977, p.23).

V. HIPOTESIS INTEGRADORAS

Revisiones recientes de estos experimentos han destacado la importancia de los factores sociales para explicar los resultados opuestos de los diferentes programas (Bowen, 1977; Fishman, 1977; Paulston, 1977; Tucker, 1977). En todos los casos en los que se han experimentado programas de inmersión, los alumnos procedían de familias de clase media, mientras que aquellos experimentos que ofrecen resultados favorables a la enseñanza en lengua materna se han desarrollado con alumnos procedentes del estrato económico más bajo y más marginado social y culturalmente (8). La elección de una u otra lengua —afirma Bowen— no es el factor determinante del éxito o del fracaso pedagógico; por consiguiente, dicha elección "should be determined by social conditions — not by a preconceived notion that the mother tongue should *per se* be used". Semejante es la conclusión de Tucker, quien afirma que:

"Social, rather than pedagogical factors will probably condition the optimal sequencing of languages. Thus, in situations where the home language is denigrated by the community at large, where many teachers are not members of the same ethnic group as the pupils and are insensitive to their values and traditions, where

(8) En el experimento de Rizal el status socioeconómico fue controlado rigurosamente. Al terminar el sexto grado la correlación más alta fue entre el status socioeconómico y los tests de lengua. Como dice Paulston (1977), "We clearly see how higher social class favors the acquisition of English which in turn leads to higher achievement in subject-matter knowledge" (p. 106). A una conclusión opuesta llega Genesee (1976), quien revisó todos los estudios realizados en Canadá hasta la fecha sobre las relaciones entre el progreso de los alumnos en programas de inmersión y la inteligencia, el status socioeconómico, los problemas de aprendizaje, las deficiencias lingüísticas, la pertenencia a un grupo minoritario y la situación geográfica. Afirma Genesee que "... level of I. Q. is not an impediment to achievement in French immersion programs any more than it is in a regular academic program in the native language... The evidence pertaining to working class children in French immersion similarly suggests that these children benefit from French immersion in the area of French acquisition and do not suffer any negative effects to native language competency. Similar conclusions are suggested by preliminary data on language disabled children" (citado por Tucker, 1977, p. 23). Creo que en este caso la posición dominante del inglés, junto con el grado alto de motivación y de apoyo familiar (téngase en cuenta que se trata de participación voluntaria en estos programas) explican los resultados.

there does not exist a pressure within the home to encourage literacy and language maintenance, and where universal primary education is not a reality it would seem desirable to introduce children to schooling in their vernacular language ... Conversely, in settings where the home language is highly valued, where parents do actively encourage literacy and where it is known that the children will succeed, it would seem fully appropriate to begin schooling in the second language" (1977, p. 39-40).

Hay en estas observaciones algo más que factores sociales que afectan a los alumnos, y es la diferencia de poder lingüístico entre las lenguas, es decir, un factor sociolingüístico. En efecto, en los diversos lugares en los que se han llevado a cabo programas de inmersión (Sudáfrica, Suiza, Israel, Nueva York, Montreal), a la procedencia social de los alumnos hay que añadir que las lenguas involucradas son ambas valoradas y respetadas. Así, el que un niño judío de Nueva York conozca el inglés y el hebreo, o el que un niño anglófono de Canadá adquiera el francés a través de un programa de inmersión, lleva a lo que Lambert (1975, 1978) ha llamado un *bilingüismo aditivo*, en el que el niño añade a sus habilidades lingüísticas ya desarrolladas, una nueva lengua socialmente importante. Los programas de inmersión no pretenden que la segunda lengua vaya reemplazando paulatinamente a la primera. En cambio, la situación es muy diferente en el caso de muchas de las lenguas nacionales no oficiales o en el de los hijos de trabajadores inmigrantes en un país de lengua distinta: presiones sociales y política educativa, junto con la frecuente marginación socioeconómica de ambos grupos, actúan para fomentar el abandono de la lengua materna. Frente a un bilingüismo aditivo, nos encontramos con un *bilingüismo sustractivo* (Lambert, 1975, 1978).

A estos factores sociales y sociolingüísticos hay que añadir, en estrecha conexión con ellos, factores de índole pedagógica.

En un programa de inmersión todos los alumnos están en el mismo punto de partida: su competencia en la lengua de instrucción es nula o muy escasa. Las expectativas del maestro no incluyen que los alumnos conozcan la lengua de la clase. El maestro está familiarizado con la lengua y el entorno cultural de los alumnos, que participan en el programa porque sus padres, voluntariamente, así lo han decidido.

Swain (1978b), Cummins (1979) y otros autores han señalado las diferencias entre estos programas de inmersión y los llamados de *submersión*, con los que lo único que comparten es el uso de una lengua de instrucción diferente de la materna. En estos últimos los alumnos no están todos en la misma situación de partida, sino mezclados con otros cuya lengua materna es la de la escuela. Las expectativas del maestro, generalmente, incluyen el conocimiento de esa lengua por parte de todos sus alumnos, por lo que la escasa competencia en ella es interpretada frecuentemente como síntoma de incapacidad para estudiar o retraso mental. La lengua y la cultura de los alumnos son denigradas a menudo o, cuando menos, consideradas como la causa de su fracaso. Frente al carácter voluntario que tienen los programas de inmersión, la escuela de submersión suele ser la única disponible para los alumnos hijos de inmigrantes o para los que hablan una lengua no oficial. En palabras de Cummins (1979), "what is communicated

to children in immersion programs is their success, whereas in submersion programs children are often made to feel acutely aware of their failure" (p. 225).

Sin negar la importancia de estos factores, señala Cummins la falta de un marco en el que se pueda conceptualizar la importancia relativa de cada una de las variables que intervienen y las posibles interacciones entre ellas; es decir, los eslabones en la cadena causal que hace que los factores socioculturales del entorno produzcan determinadas consecuencias académicas. Por ejemplo, ¿cómo se interrelacionan el tratamiento educativo y el "input" del niño en el comienzo de su escolarización? ¿Cuáles son las variables del "input" que se relacionan con las variables educativas?

En el citado trabajo Cummins da un importante paso adelante hacia la constitución de una teoría de la educación bilingüe, analizando dos de los factores del "input" del niño: el conocimiento lingüístico-conceptual y la motivación para aprender L2 y mantener L1. Propone, además, un modelo de interacción con las otras variables y las consecuencias académicas, modelo en el que los factores lingüísticos vuelven a ocupar un lugar importante, frente a la irrelevancia que les atribuían, por ejemplo, Bowen y Tucker.

Una pieza fundamental en el planteamiento de Cummins es la *Hipótesis del Umbral*, formulada ya anteriormente por el mismo Cummins (1976) y por Toukomaa y Skutnabb-Kangas (1977). La hipótesis, que trasciende el marco de la educación bilingüe, para situarse de lleno en la polémica acerca de las ventajas o inconvenientes del bilingüismo en general, es la siguiente:

Existen niveles de competencia lingüística que los niños bilingües deben alcanzar para eliminar los déficits cognitivos y favorecer, en cambio, un crecimiento cognitivo. Esto supone una competencia mínima tanto en la lengua 1 como en la lengua 2.

De hecho, los datos experimentales disponibles parecen confirmar la existencia de dos umbrales, un umbral inferior y un umbral superior. El umbral inferior es el límite por debajo del cual el bilingüismo tiene efectos cognitivos negativos ("semilingualism" en la terminología de Toukomaa y Skutnabb-Kangas). Este límite no se puede establecer en términos absolutos, ya que varía según la etapa de desarrollo del niño y las exigencias académicas de las diferentes etapas de escolarización. En general, se puede decir que por debajo de ese umbral el dominio de las lenguas es suficiente para la comunicación ordinaria de las informaciones corrientes, según la edad, pero no para las funciones lógicas más complejas, que exigen un nivel de maestría mayor (9).

De ello se deriva la existencia de un umbral superior, a partir del cual la

(9) En el estudio de Skutnabb-Kangas y Toukomaa (1976) se indica que los alumnos finlandeses inmigrantes en Suecia (véase más adelante) "hablaban bien" el sueco, según la opinión de sus padres, de sus maestros y la de ellos mismos. Pero ello no pasaba de ser una fachada superficial. En realidad, "During the first 4-5 years of school the Finnish migrant pupils ... remained at a level which in Finland had fewer than 10 per cent of the poorest pupils judged in verbal tests... The average level Finnish pupil had a test point score in Swedish on a level at which about 10 percent of the poorest Swedish pupils were placed".

competencia en dos lenguas se convierte en un "catalizador del desarrollo cognitivo" (Dalgallian, 1980), que potencia la capacidad de abstracción del niño.

Los datos de Barik y Swain (1976) parecen confirmar la existencia de este umbral superior. En los programas de inmersión de Ottawa y Toronto, los alumnos que desarrollaron más su conocimiento del francés obtuvieron mejores resultados en dos de los tres subtests del Otis-Lennon para medir el cociente intelectual, que los desarrollaron poco su francés. En otras palabras, mientras el cociente intelectual de los que aprendieron menos francés no sufrió variaciones a lo largo del programa de inmersión, el de los que desarrollaron ampliamente su competencia en francés aumentó, siendo el cociente inicial de ambos grupos el mismo.

Postular la existencia de ese umbral superior permite, además, interpretar las diferencias entre los participantes en programas de inmersión total y los de programas de inmersión parcial, con resultados superiores en los primeros (Swain, 1978 a).

Una investigación de Cummins y Mulcahy (1978), muy bien diseñada, también avala la existencia de este segundo umbral. Compararon dos grupos de niños ucraniano-americanos, participantes en un programa bilingüe, con un grupo de control de monolingües americanos. Los tres grupos fueron emparejados en cociente intelectual, status socio-económico, sexo, edad, etc. De los dos grupos bilingües, uno hablaba bastante ucraniano en la casa y el otro poco o ninguno. El subgrupo que hablaba ucraniano en el hogar obtuvo resultados significativamente mejores que los otros dos, en un test diseñado para analizar ambigüedades en estructuras sintácticas del inglés.

Esta hipótesis se complementa con otra, llamada *Hipótesis del Desarrollo Interdependiente*, que Cummins formula así:

"The developmental interdependence hypothesis proposes that the level of L2 competence which a bilingual child attains is partially a function of the type of competence the child has developed in L1 at the time when intensive exposure to L2 begins" (1979, p. 233).

Cuando el niño entra en la escuela con el uso de ciertas funciones de la lengua bien afianzadas, con amplio vocabulario, como es el caso de la mayoría de los participantes en los programas de inmersión, que han vivido en un entorno lingüístico semejante al que exige la escuela, entonces la exposición intensiva a la segunda lengua puede lograr un alto nivel de competencia en ella sin menoscabo de la competencia en la propia. Cuando no existe ese desarrollo inicial de la lengua materna, la exposición intensiva a otra puede impedir el desarrollo de la propia, lo que a su vez ejerce un efecto limitativo sobre la segunda.

Entre otras muchas investigaciones, es importante la de Skutnabb-Kangas y Toukomaa (1976), patrocinada por la UNESCO. El objetivo era:

"to determine the linguistic level and development in both their mother tongue and Swedish of Finnish migrant children attending Swedish comprehensive school. Above all, attention was paid to the interdependence between skills in the mother tongue and

Swedish, i.e. the hypothesis was tested that those who have best preserved their mother tongue are also best in Swedish. Partly related to this question, the significance of the age at which the child moved to Sweden was also determined. Do those who received a firm grounding in their mother tongue by attending school in Finland have a better chance of learning Swedish than those who moved to Sweden as pre-schoolers?" (p. 48).

Los datos confirmaron las hipótesis. Aquellos alumnos que habían emigrado hacia los diez años habían conservado un nivel en finlandés casi normal, comparado con el de los alumnos finlandeses no emigrados; además, habían obtenido un nivel en sueco que se aproximaba al de los alumnos suecos. Los que habían emigrado hacia los doce también eran comparables a los suecos, aunque su aprendizaje fue mucho más lento. Los que habían emigrado antes de los seis años o habían nacido en Suecia, obtuvieron peores resultados; pero los peores de todos fueron los que habían emigrado hacia la edad de siete u ocho años:

"The verbal development of these children, who moved just as school was beginning, underwent serious disturbance after the move. This also has a detrimental effect on learning Swedish. In this group, and in those who moved before starting school, the risk of becoming semi-lingual is greatest". (p. 75).

Es importante señalar que en este caso no parecen haber influido las condiciones en las que generalmente viven las minorías inmigrantes en un país rico. Tanto Finlandia como Suecia son países altamente industrializados, con un alto nivel de vida, con sistemas escolares parecidos que presentan exigencias similares a sus alumnos. Tampoco parecen haber influido problemas de alimentación, salud o desempleo, tan frecuentes en las minorías inmigrantes (10).

Hay que añadir que en los factores de habilidad no verbal los niños finlandeses obtuvieron resultados similares o ligeramente superiores a los de los niños suecos (11).

Todo esto llevó a Toukoma y Skutnabb-Kangas a plantear por primera vez la hipótesis del desarrollo interdependiente en los siguientes términos:

"The basis for the possible attainment of the threshold level of L2 competence seems to be the level attained in the mother tongue. If in an early stage of its development a minority child finds itself in a foreign-language learning environment without contemporaneously receiving the requisite support in its mother tongue, the development of its skill in the mother tongue will slow down or

(10) Sin embargo, los suecos tienen más prejuicios acerca de los finlandeses que sobre cualquier otra minoría, lo que fácilmente puede provocar una autovaloración pobre y conflictos de personalidad.

(11) También es importante señalar que en matemáticas sus resultados fueron casi iguales a los de los alumnos suecos: "The Finnish-language skills shown by the test results are fairly closely connected with the grade in mathematics. In the upper level, Finnish seems to be even more important for achievement in mathematics than Swedish — in spite of the fact that mathematics, too, is taught in Swedish. This result supports the concept that the abstraction level of the mother tongue is important for mastering the conceptual operations connected with mathematics" (Skutnabb-Kangas y Toukoma, 1976).

even cease, leaving the child without a basis for learning the second language well enough to attain the threshold level in it". (1977, p. 28).

En un contexto completamente distinto, el de los inmigrantes en USA, además de los datos ya citados de Cummins y Mulcahy (1978), tenemos otra confirmación en el estudio de Ramírez y Politzer (1976), sobre la adquisición del inglés y el mantenimiento del español en grupos de chicanos. Según sus datos, el uso del español en casa no actúa en detrimento de la adquisición del inglés y, como es lógico, favorece el desarrollo del español. En cambio, el uso del inglés en casa no favorece el desarrollo del inglés y sí deteriora el nivel de competencia en español. Es decir, la pérdida en lengua materna mediante la intensificación prematura de la lengua 2 no actúa en beneficio de L2 y empobrece, además, la propia lengua materna (12).

Ahora bien, ¿cuáles son concretamente los aspectos de la lengua materna que, en su interrelación con la lengua segunda y con las otras variables, producen consecuencias positivas unas veces, negativas otras?

Cummins plantea este tema en conexión con la primera tarea que la escuela exige del niño: la de aprender a extraer información de un texto escrito. Todo el proceso educativo subsiguiente se apoya sobre la adquisición de esta destreza, la lectura, que incluye la capacidad de inferir y de hacer predicciones, anticipando elementos de la información de un texto.

A su vez, la adquisición de fluidez en la lectura se apoya en tres habilidades previas:

- a) *Riqueza semántica* (13).
- b) *Cierta conciencia metalingüística sobre la naturaleza del texto impreso.*
- c) *Preparación para descodificar la lengua descontextualizada.*

a) *La riqueza semántica.* Cuando un niño comienza su aprendizaje de la lectura, debe tener una idea clara de los significados de las palabras que aprende a leer y de las estructuras sintácticas en que se encuentran. Si falla este conocimiento el niño puede adquirir una habilidad puramente mecánica, pero lo que lea carecerá de sentido para él, con lo que se verán afectadas las capacidades de inferencia y predicción, fundamentales para la fluidez en la lectura.

En el caso del vocabulario y de los conceptos imbricados en él hay pocas posibilidades de enseñar estrategias que resuelvan los problemas planteados por las deficiencias, pues se trata, en general, de un conjunto aditivo lineal, es decir, el aprendizaje de una palabra no supone una ventaja para el aprendizaje de otra (a no ser que haya relación formal; pero enton-

(12) Nótese una vez más que esto no sucede en los programas de inmersión, en los que el niño *no pierde* su lengua.

(13) La expresión utilizada por Cummins es "vocabulary-concept knowledge". Dalgallian la traduce al francés como "avance sémantique". "Riqueza semántica" me ha parecido una expresión más apropiada que la de Cummins, porque trasciende los límites del vocabulario, para incluir los conceptos imbricados en las estructuras. "Avance semántico" me parece un poco confusa.

ces entramos ya en el campo de la morfología, en el que sí existen estrategias de aprendizaje).

Si el niño carece de esta riqueza semántica (en vocabulario y en estructuras), la primera tarea de la escuela será desarrollarla, y esto difícilmente puede hacerse mediante una segunda lengua. De hecho, los programas de inmersión no comienzan la enseñanza de la lectura mientras el niño no ha desarrollado una competencia oral en la segunda lengua; de no hacerlo así, tal vez se pueda alcanzar el umbral inferior, suficiente para evitar los efectos negativos, pero no el superior, con lo que no se promueven los efectos positivos. Ahora bien, esa competencia oral en la segunda lengua, previa a la lectura, es difícil de alcanzar cuando existe un déficit en la propia; en cambio, si los conceptos están bien formados en la materna, gran parte del trabajo para desarrollar competencia oral en una segunda lengua se reduce a un cambio de etiquetas para los mismos conceptos (aunque haya algunas diferencias entre los campos semánticos de las lenguas implicadas).

b) *Cierta conciencia metalingüística sobre la naturaleza del texto impreso.* Tiene dos aspectos principales. El primero es que el niño debe tener conciencia de que lo impreso tiene significado, lo mismo que el lenguaje oral. El segundo es darse cuenta de que la lengua escrita es diferente de la hablada, y de que estas diferencias tienen una función. Esta conciencia se desarrolla fácilmente si al niño se le han leído textos antes de su escolarización (por ejemplo, los cuentos que les suelen leer los padres) y los ha comprendido. La falta de esta conciencia supone la falta de motivación y la capacidad de anticipar información.

c) *Preparación para descodificar la lengua descontextualizada.* Gran parte de la comunicación cotidiana del niño tiene unos puntos de apoyo explícitos y basados en su experiencia: un interlocutor, un lugar, una situación perceptible inmediatamente o percibida en el pasado, etc. La descodificación de la escritura exige una capacidad para prescindir de estos indicadores experienciales, apoyándose en indicadores puramente lingüísticos.

Varios investigadores, entre ellos Vygotsky (1962), han destacado la importancia de la lectura para promover la descontextualización y la elaboración de procesos de pensamiento. Pero también es cierto lo contrario: la medida en que se haya desarrollado la capacidad de procesar información lingüística descontextualizada, sin los apoyos experienciales, influirá en el aprendizaje de la lectura.

Esta capacidad está en estrecha conexión con la anterior, por lo que, nuevamente, las lecturas o los relatos que se le hacen al niño antes de su escolarización son fundamentales para su desarrollo.

Estos tres aspectos lingüísticos, requisitos para el buen aprendizaje de la lectura, están, sin duda, influidos por factores sociales. Cuando los padres poseen una buena instrucción es más probable que el niño tenga un entorno lingüístico más rico y más complejo, con lo que su riqueza semántica será mayor desde la perspectiva de las exigencias escolares; también tiene más posibilidades de disponer de cuentos ilustrados e instrumentos similares, que potencian los aspectos segundo y tercero. Pero esta buena

instrucción es improbable cuando existe una marginación social, económica y cultural, o, lo que posiblemente sea más exacto, la buena instrucción se mide por el rasero de la poseída por una determinada clase social, y a ella se adapta la totalidad del sistema educativo, eliminando la posibilidad de otras "buenas instrucciones" divergentes (14).

Pero una cosa es decir que los factores sociales condicionan los aspectos lingüísticos señalados y otra es deducir de ello, como hacen Bowen y Tucker, que la lengua de instrucción es irrelevante. Esos aspectos del input se *interrelacionan* con la lengua de instrucción inicial.

Tal vez sea irrelevante la lengua de instrucción para los alumnos que tienen un alto desarrollo de su lengua materna y una fuerte motivación; es decir que, *cuanto más desarrolladas están las condiciones para una educación monolingüe óptima, menos relevante es la lengua de instrucción.*

Una formulación más fuerte de la hipótesis modificaría la segunda parte; según la hipótesis de los umbrales, a partir del umbral superior el bilingüismo comenzaría a producir efectos cognitivos positivos y, según Lambert (1978), habría también repercusiones favorables en la personalidad (por ejemplo, mayor apertura y respeto hacia otros valores y otra cultura); por otra parte, según el experimento de Rizal, la competencia en L2 aumenta con los años de exposición a la misma (siempre que las condiciones iniciales sean las adecuadas, de acuerdo con la hipótesis del desarrollo interdependiente). Se podría afirmar, pues, que *cuanto más desarrolladas están las condiciones para una enseñanza monolingüe óptima, más positivos son los efectos de la enseñanza en L2.*

Pero esas condiciones raramente están desarrolladas en lo que definíamos como públicos escolares uno y dos al comienzo de este trabajo: los hijos de inmigrantes y los alumnos que hablan una lengua no oficial, por lo que parece más adecuada una formulación en términos negativos: *cuanto menos desarrolladas están las condiciones para una educación monolingüe óptima, más necesario es el uso de la lengua materna como lengua de instrucción.*

Si los umbrales de competencia son el resultado de la interacción entre el input lingüístico y motivacional del niño, y el tratamiento educativo, uno de los corolarios es que el tipo de tratamiento educativo habrá de seleccionarse en función de dicho input. En otras palabras, existe también *un umbral mínimo en el input lingüístico del niño.* Por debajo de este umbral la lengua de instrucción tiene que ser la materna, retrasando la introducción de la segunda hasta que aquella se haya desarrollado suficientemente.

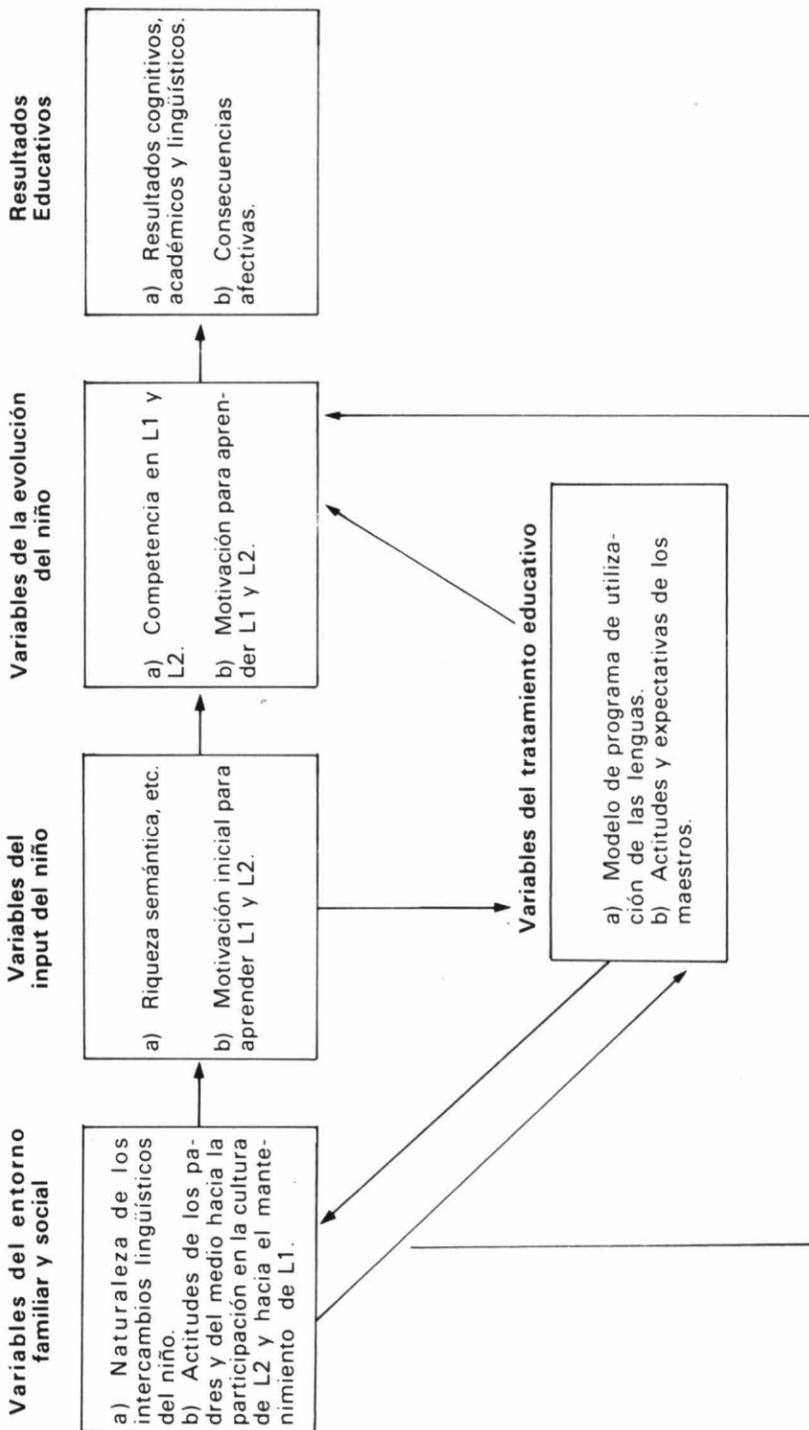
El modelo elaborado por Cummins (véase el gráfico), sin ser exhaustivo, presenta las interacciones principales: entre el entorno y el niño (tanto al comienzo de la escolarización como en el proceso evolutivo), entre el entorno y el tratamiento pedagógico (en doble dirección), entre el tratamiento

(14) No se trata de que el niño que no reúna esos requisitos sea inferior intelectual o lingüísticamente. Sólo lo es desde una determinada perspectiva escolar. La no comprensión de esta diferencia llevó al fracaso de las "escuelas de compensación" apoyadas en los conceptos bersteinianos de código restringido y código elaborado (que no deben confundirse con los umbrales de Cummins, a pesar de la aparente similitud).

Sobre las posibilidades de un desarrollo lingüístico diferente, véase especialmente Manfred Peters: *Prolégomènes à une grammaire des opprimés.*

MODELO DE INTERACCION DE LA EDUCACION BILINGÜE

(Cummins, 1979, p. 241)



pedagógico y la evolución del niño, y entre el punto de partida del niño y el tratamiento educativo.

Nada he dicho sobre la motivación en el input, aparte de mencionarla, porque desborda el marco en el que este trabajo pretende situarse. De todos modos, hay que decir, por lo menos, que las investigaciones más recientes la sitúan como un factor central en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. El niño y su entorno pueden sentirse muy motivados hacia las dos lenguas y las dos culturas, sólo hacia una de ellas o rechazar ambas. Cada una de estas situaciones afecta al tratamiento educativo, a la vez que se ve afectada por él.

Tanto esto nos lleva a la dificultad de proponer soluciones globales, institucionales, acerca de modelos lingüísticos en la escuela bilingüe. Incluso dentro de grupos sociales homogéneos, cada niño es un caso particular y debe ser observado y evaluado individualmente antes de decidir cuál es el tratamiento educativo más adecuado para él. Esto no quiere decir que no se deban dar respuestas institucionales, ni que tenga que haber tantos modelos como niños, quiere decir que no se pueden tomar soluciones simplistas, proponiendo modelos únicos para toda la población escolar.

Aunque se necesite todavía mucha investigación adicional para determinar el modo de interacción de las variables señaladas y para establecer cuáles son las decisivas, existen unos cuantos modelos básicos (Mackey, 1977; Fernández, 1980, para el caso de Galicia) que pueden responder a los diferentes contextos sociolingüísticos, al input de los diferentes niños y a las demandas de la población.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Andersson, T., y M. Boyer, eds: *Bilingual Schooling in the United States*. Washington DC. U. S. Government Printing Office, 1970.
- Barik, H. C., y M. Swain: "A longitudinal study of bilingual and cognitive development", en *International Journal of Psychology*, II, 251-263, 1976.
- Bowen, J. D.: "Linguistic perspectives on bilingual education", en B. Spolsky y R. Cooper (eds.), *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley, Mass. Newbury House, 1977.
- Cohen, A. D.: "The Culver City immersion program: The first two years", en *The Modern Language Journal*, 58, 95-103, 1974.
- Cooper, R. L.: "Research methodology in bilingual education", en J. E. Alatis (ed.), *International Dimensions of Bilingual Education*. Washington DC. Georgetown University Press, 1978.
- Cummins, J.: "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses", en *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43, 1976.
- Cummins, J.: "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", en *Review of Educational Research*, 2, 222-251, 1979.
- Cummins, J., y R. Mulcahy: "Orientation to language in Ukrainian-English bilingual children", en *Child Development*, 49, 1239-1242, 1978.
- Dalgalian, G.: "Problematique de l'éducation bilingue". Ponencia leída en el Congreso del CMIEB: L'éducation bilingue en Europe: besoins et réalisations. St. Vincent, septiembre 1980.

- Davis, F. B.: *Phillippine language-teaching experiments*. Quezón City. Alemar-Phoenix, 1967.
- Dulay, H. C., y M. K. Burt: *Why Bilingual Education? A Summary of Research Findings*. Segunda edición. San Francisco. Bloomsbury West, 1978 (primera edición en 1975).
- Engle, P. L.: *The Use of Vernacular Languages in Education: Language Medium in Early School Years for Minority Language Groups* (Papers in Applied Linguistics, Bilingual Education Series, núm. 3). Arlington, Va. Center for Applied Linguistics, 1975.
- Ferguson, Ch. A.: "Linguistic Theory", en *Bilingual Education: Current Perspectives*. Vol. 2. Linguistics. Arlington, Va. Center for Applied Linguistics, 1977.
- Fernández, M.: "Unidad o pluralidad de modelos educativos en el aspecto lingüístico: el caso de Galicia", en *La Problemática del Bilingüismo en el Estado Español*. Lejona, Vizcaya. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad del País Vasco, 1980.
- Fishman, J. A.: "The social science perspective", en *Bilingual Education: Current Perspectives*. Vol. I. Social Science. Arlington, Va. Center for Applied Linguistics, 1977.
- Genesee, F.: "The suitability of Inmesion Programs for all children", en *The Canadian Modern Language Review*, 32, 494-515, 1976.
- Lambert, W. E.: "Culture and language as factors in learning and education", en A. Wolfgang (ed.), *Education of Inmigrant Students*. Toronto. Ontario Institute for Studies in Education, 1975.
- Lambert, W. E.: "Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual", en J. E. Alatis (ed.), *International Dimensions of Bilingual Education*. Washington DC. Georgetown University Press, 1978.
- Lambert, W. E., y G. R. Tucker: *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass. Newbury House, 1972.
- Mackey, W. F.: *Bilinguisme et Contact des Langues*. París. Klincksieck, 1977.
- Modiano, N.: "Bilingual education for children of linguistic minorities", en *America Indígena*, 28, 405-414, 1968.
- Modiano, N.: *Indian Education in the Chiapas Highlands*. New York. Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- Olmedo-Williams, I.: "Functions of Code-Switching in a Spanish-English Bilingual Classroom". Ponencia presentada en el "First Delaware Symposium on Language Studies". University of Delaware, Newark. Octubre 1979.
- Paulston, C. B.: "Research Viewpoint", en *Bilingual Education: Current Perspectives*. Vol. 2. Linguistics. Arlington, Va. Center for Applied Linguistics, 1977.
- Paulston, C. B.: "Bilingual-bicultural education", en *Review of Research in Education*, 1978.
- Peters, M.: *Prolégomènes à une grammaire des opprimés*. Cahiers du CMIEB, número 7, 1977.
- Ramírez, A. G., y R. L. Politzer: "The acquisition of English and maintenance of Spanish in a Bilingual Education program", en J. E. Alatis y K. Twaddell (eds.), *English as a Second Language in Bilingual Education*. Washington DC. TESOL, 1976.
- Ramos, M., y otros: *The Determination and Implementation of Language Policy*. Dobbs Ferry, NY. Oceana Publications, 1967.
- Saville, M. R., y R. C. Troike: *A Handbook of Bilingual Education*. Washington DC. TESOL, 1971.
- Saville-Troike, M.: *Linguistic Bases for Bilingual Education* (Bilingual Education Paper Series). Los angeles, Ca. National Dissemination and Assessment Center. California State University, 1977.
- Skutnabb-Kangas, T., y P. Toukomaa: *Teaching Migrant Children's Mother Tongue*

- and *Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation or the Migrant Family*. Helsinki. The Finnish National Commission for UNESCO, 1976.
- Swain, M.: "French immersion: Early, late or partial?", en *The Canadian Modern Language Review*, 34, 557-585 (a), 1978.
- Swain, M.: "Home-school language switching", en J. C. Richards (ed.), *Understanding Second Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Mass. Newbury House, 1978 (b).
- Toukoma, P., y T. Skutnab-Kangas: *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Pre-school Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Helsinki. The Finnish National Commission for UNESCO, 1977.
- Troike, R. C.: *Research Evidence for the Effectiveness of Bilingual Education* (Bilingual Education Paper Series. Vol. 2, núm. 5). Los Angeles, Ca. National Dissemination and Assessment Center. California State University, 1978.
- Tucker, G. R.: "The linguistics perspective", en *Bilingual Education: Current Perspectives*. Vol. 2. Linguistics. Arlington, Va. Center for Applied Linguistics, 1977.
- Tucker, G. R., y G. A. Cziko: "The role of evaluation in bilingual education", en J. E. Alatis (ed.), *International Dimensions of Bilingual Education*. Washington DC. Georgetown University Press, 1978.
- UNESCO: *The Use of Vernacular Languages in Education*. Monographs on fundamental education, 1953.
- Valdés-Fallis, G.: *Code-switching and the Classroom Teacher* (Language in Education: Theory and Practice. Núm. 4). Arlington, Va. Center for Applied Linguistics, 1978.
- Vygotsky, L. S.: *Thought and Language*. Cambridge, Mass. M. I. T. Press, 1962.

**La incorporación
de las lenguas nativas
al sistema
educativo español**

I. CATALUÑA

SITUACION ACTUAL DEL BILINGÜISMO EN LA ENSEÑANZA EN CATALUÑA

OCTAVIO MESTRE FERRE (*)

I. INTRODUCCION

Cataluña ha tenido siempre clara conciencia de que la lengua catalana es el signo más evidente de su identidad como pueblo o nacionalidad.

Esta es la razón que ha determinado que el idioma catalán se haya venido utilizando a lo largo de toda la historia de Cataluña, manteniéndolo "vivo", al menos como vehículo de comunicación oral para la mayoría de sus habitantes, hasta que se produjo la gran afluencia de emigrantes de otras regiones españolas en las décadas "desarrollistas" del 60 y 70, que se dirigieron con preferencia a Barcelona y su cinturón industrial.

La lengua catalana se ha mantenido viva incluso en aquellos períodos históricos menos propicios a la manifestación y apoyo oficial de los hechos diferenciales (sobre todo lingüísticos) de las regiones o nacionalidades integrantes de España. Y este uso *in vivo* se ha dado no sólo a nivel popular y en el hablar coloquial (al que han quedado reducidas otras hablas regionales), sino en el uso de todas las clases sociales y en las más diversas manifestaciones culturales, científicas y artísticas.

Bien es verdad que tras sus largos años de "oficialización", la lengua castellana (que, arrancando del Decreto de Nueva Planta de 1714, experimentó un recrudescimiento, ya en nuestro siglo, en los períodos que van de 1923 a 1930 y de 1939 a 1960), al ser considerada como único idioma académico, administrativo y jurídico, se conceptuó como el vehículo propio de expresión cultural.

(*) Catedrático de Pedagogía. Inspector general de Servicios del MEC, adscrito al Departament d'Ensenyament de la Generalidad.

La "descolarización" del idioma catalán no produjo su muerte como vehículo de comunicación oral, pero sí fue causa de que el dominio de su escritura (e incluso de su lectura) se limitaran a una minoría que se veía progresivamente reducida.

Esta situación de diglosia en que se han visto inmersos los catalanes de origen durante dos siglos y medio (salvo en los breves períodos en que se ha intentado establecer un bilingüismo oficializado) llegó a convertir a muchos de ellos en "analfabetos en su propia lengua".

De esta situación ha querido liberarse siempre el pueblo catalán. Por ello ha acogido siempre con entusiasmo y esperanza tanto las tentativas de "normalización" de la lengua catalana como la introducción del bilingüismo en la enseñanza.

Prueba de ello es que cuando estas coordenadas (normalización y bilingüismo) se han dado, como así ocurrió en el período de la "Mancomunitat catalana" (1914-23) y en el de la Generalitat republicana (1931-39), las manifestaciones culturales y artísticas en Cataluña, así como el auge de la educación y la renovación pedagógica, han cobrado un vigor inusitado, porque lo popular y lo institucional sintonizaban en busca de las mismas metas.

Y cuando estas coordenadas no se daban, quedaba "lo catalán" como una esperanza soterrada, pero en germinación, en espera de circunstancias más propicias.

Estas circunstancias se produjeron a partir de la década de 1960, en que se notó una cierta "tolerancia" para las manifestaciones del "hecho regional" no sólo como simple folklore. Con ello se permitió un resurgir de algunas iniciativas privadas en defensa de la lengua catalana.

Estas iniciativas se ampararon en organizaciones de matiz cultural o, a veces, religioso y tradicional, que para lograr su autorización se presentaban como desprovistas de finalidad política. Con su actuación iban poniendo la tierra en sazón y cultivando semillas que germinarían rápidamente, cuando las disposiciones oficiales fueron más permisivas con el bilingüismo.

La actuación de estas entidades privadas ha servido de base de apoyo y pieza capital para el desarrollo actual del bilingüismo en Cataluña, que va camino de convertirse en una realidad, apoyándose en las disposiciones oficiales dictadas por el Ministerio de Educación y Ciencia y desarrolladas, impulsadas y ampliadas (después de la transferencia de servicios educativos) por la Generalitat de Catalunya.

II. DISPOSICIONES LEGALES REGULADORAS DEL BILINGÜISMO

2.1. Antecedentes próximos de carácter general

2.1.1. Ley General de Educación de 4-8-1970

En su artículo 1.3 señala como uno de los fines de la educación "la incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España". Consecuentemente a esta finalidad se

incorpora el cultivo de la *lengua nativa* entre las áreas de actividad escolar en los niveles de preescolar (artículo 14) y de EGB (artículo 17).

2.1.2. *Decreto del MEC número 1433/75, de 30 de mayo (BOE 1-7-75)*

Este Decreto, basándose en los artículos de la LGE antes citados, pretende conseguir la efectiva incorporación de las peculiaridades regionales al patrimonio cultural español y, además, "favorecer la integración escolar del alumno que ha recibido como lengua materna una lengua distinta de la nacional", facilitando su acceso a esta lengua nacional.

En realidad fue un Decreto que, en contraste con la legislación de los años 40 y 50, respiraba tolerancia para con el "hecho diferencial" de las regiones españolas, pero que no fue muy efectivo en la práctica (al menos en Cataluña).

El hecho de establecer estas enseñanzas con carácter experimental pareció lógico ante la dificultad de improvisar programas, textos y profesorado con que se tropezaba en casi todas las regiones; pero en Cataluña, como veremos, la iniciativa privada llevaba ya quince años de adelanto a esta disposición oficial.

En cambio, el hecho de incluir la "lengua nativa" en los programas de trabajo como *materia voluntaria* y disponer que *el horario* de su enseñanza *debía permitir el desarrollo normal de las actividades educativas*, estableció unas limitaciones que no ayudaron precisamente a su puesta en práctica ni a la expansión de todo cuanto ya venían haciendo, sin otro motivo que el de conservar y difundir la lengua catalana, algunas instituciones privadas en las que sobresalía "Omnium Cultural", con su DEC (Delegació d'Ensenyament del català).

2.1.3. *Decreto de Presidencia de Gobierno número 2929/75, de 31 de octubre (BOE 15 de noviembre)*

Este Decreto vino a precisar "la filosofía" subyacente en el antecitado de 30 de mayo y dio un paso adelante al considerar a las lenguas nativas como patrimonio cultural de la nación y añadir que "todas ellas tienen la consideración de lenguas nacionales" y al autorizar su uso en las corporaciones y entidades de carácter local.

2.1.4. *Orden de 18-2-1976, en desarrollo del Decreto 1433/75*

Lo más importante y lo nuevo de esta Orden fue la constitución, en el seno de la Junta Provincial de Educación, de una comisión (presidida por el gobernador civil e integrada por el delegado provincial del MEC, como vicepresidente, y por el director o directores de las Escuelas Universitarias del Profesorado, el inspector jefe de EGB y otros tres vocales designados por el presidente), que tendría a su cargo el estudio de cuantos extremos se refieren a la incorporación de las lenguas nativas a los programas escolares.

Se asignaron a esta comisión las siguientes competencias:

- Propuesta de los centros en que se desarrollarán los programas de lengua nativa.
- Informar las solicitudes presentadas por los centros.
- Programación de los cursos.
- Formación y habilitación de profesores.
- Establecer cauces de colaboración con organismos privados en cuanto a la enseñanza de las lenguas nativas y la formación de su profesorado.

En virtud de esta Orden, en las provincias catalanas se incorporó a las Juntas Provinciales a aquellas personas representativas de entidades que ya venían trabajando en este campo desde hacía más de un decenio y se estimuló a las diputaciones a que subvencionaran cursos de lengua catalana para profesores, y a los ayuntamientos a que concedieran o mantuvieran las subvenciones que venían concediendo al respecto.

Se estableció, como norma práctica, que las horas semanales de clase fueran dos, y se solía recomendar que fueran dadas aprovechando la "sexta hora" (de las llamadas "permanencias"), que, como se sabe, era una hora no obligatoria.

Esto no satisfacía a las instituciones privadas ya actuantes en este campo de la enseñanza, que aspiraban a que se diera dentro del horario obligatorio (para que se pudieran beneficiar de ella todos los alumnos).

Pero quizá la omisión más importante fue que no se asignaran créditos para la formación de profesores ni para pagar este trabajo extraordinario, que, en cierta manera, quedaba "oficializado". Las corporaciones locales y las particulares (centros docentes, padres de alumnos, etc.) creían que iban a ser relevados del dispendio económico que les representaba el mantenimiento de las clases, por lo cual retiraron, o pretendieron retirar, con la oposición de padres de alumnos y profesores de catalán, las subvenciones concedidas.

Por su parte, los profesores de "Omnium Cultural", que hasta entonces habían actuado casi con "actitud de misioneros", al ver que su labor se "oficializaba", o temieron por su puesto de trabajo o desearon mayores garantías de seguridad social y aumentos salariales, como cualquier otro "trabajador de la enseñanza" (concepción que ya empezaba a privar en no pocos sectores del profesorado de Cataluña).

2.1.5. *Valoración de estas disposiciones*

Contemplando, hoy ya a una cierta distancia, los resultados que en la práctica tuvieron en Cataluña el Decreto 1433/75, de 30 de mayo, y la Orden Ministerial de 18-2-76, podemos resumirlos diciendo:

- Que reconocieron oficialmente el sentido de las diversas lenguas nacionales como factor integrante y enriquecedor del patrimonio cultural español.

- Que vinieron a legitimar ciertas actuaciones que hasta entonces se habían considerado como semiclandestinas.
- Que promovieron en el profesorado oficial el deseo de capacitarse en lengua catalana (para no dejar esta misión a personas ajenas al centro o al cuerpo de profesorado).
- Pero que no produjeron un aumento significativo del número de alumnos que recibían aquella enseñanza (incluso, sobre todo, en la provincia de Barcelona se produjo un estancamiento).
- Que la falta de créditos oficiales para llevar a cabo la prevista incorporación de las peculiaridades regionales introdujo ciertos factores conflictivos y demandas reivindicativas, algunas de las cuales aún perduran y pueden replantearse, por las causas que más adelante veremos, en 1983.

2.2. Disposiciones legales específicas reguladoras del bilingüismo en la enseñanza en Cataluña

La legislación citada en el apartado anterior reguló teóricamente, y con las limitaciones ya expuestas, la enseñanza del catalán durante el curso 1976-77 y 1977-78.

Pero en el transcurso del último de estos cursos se produjo un acontecimiento muy importante para Cataluña: la reinstauración de la Generalidad provisional (29-9-1977), presidida por el honorable don Josep Tarradellas, en cuyo Consejo Ejecutivo se creó la "Conselleria d'Ensenyament i Cultura" (6-12-1977), para dirigir la cual se nombró al señor Pere Pi-Sunyer, designándose a don Joan Guitart y a don Francesc Noy como secretario general técnico y director general d'Ensenyament, respectivamente.

Aun cuando dicha Conselleria no tenía todavía competencias ni, menos todavía, había recibido transferencia alguna relativa a los servicios de enseñanza, no obstante, ya creó el "Servei d'Ensenyament del Catala" (SEDEC) (22-5-1978) con la finalidad de asesorar y coordinar todos los asuntos relativos a la enseñanza *del* catalán y *en* catalán.

Fruto de los acuerdos habidos entre el presidente del Gobierno y el de la Generalidad provisional, y en consecuencia con "el proceso de constitucionalización en curso", que contempla las distintas lenguas habladas en España como oficiales dentro de sus ámbitos territoriales", fue la publicación de una serie de disposiciones por parte del MEC.

2.2.1. Disposiciones dictadas por el Ministerio de Educación y Ciencia

2.2.1.1. *La primera de ellas, cronológicamente hablando, fue el Real Decreto 2092/1978, de 23 de junio, que no vio la luz en el BOE hasta el día 2 de septiembre.*

Las principales innovaciones de este Decreto, en relación con la legislación precedente, fueron:

- *La incorporación obligatoria a los planes de estudio de Preescolar, EGB y FP de primer grado de la enseñanza de la lengua catalana (artículo 2.º).*

- La enseñanza se dará en base a la lengua materna; se podrán desarrollar programas en lengua catalana o castellana (artículo 3.º).
- En los planes de Bachillerato se dará cabida, en Cataluña, a la lengua y literatura catalanas. Se crearán cátedras en los institutos (id.).
- Se programará la creación de cátedras en las Escuelas Universitarias del profesorado de EGB (artículo 4.º).
- El MEC y la Generalidad podrán reconocer los estudios impartidos por otros organismos o instituciones que tengan por objeto la formación del profesorado en lengua catalana (artículo 5.º).
- Se crea una comisión mixta MEC/Generalidad para el examen y aprobación de libros de texto para la enseñanza del catalán (artículo 6.º).
- El MEC, en colaboración con la Generalidad, organizará cursos de formación y perfeccionamiento del profesorado (disposición transitoria).
- Id. id. considerarán los niveles a superar por los alumnos (disposición final 3.ª).
- Se respetarán los derechos adquiridos por el profesorado numerario (disposición final 4.ª).

2.2.1.2. Orden de 14-9-78 (BOE 18-9-78)

Desarrolla el Decreto anterior. Se trata de una orden detallada que regula aspectos prácticos que habrán de permitir el pasar a la realidad la filosofía política contenida en el Decreto. Esta orden la dio el MEC tras repetidas consultas a la Generalidad.

Así, se regulan los horarios de catalán (fijando tres horas dentro del horario escolar lectivo), la práctica de la evaluación y su consignación en los libros de escolaridad (en EGB), el desarrollo de programas *en* catalán, la posible exención de cursos de catalán para los alumnos con residencia temporal en Cataluña; se determina el establecimiento de cursos para el profesorado para obtener el diploma de "Mestre de Catala"; se especifica qué títulos expedidos por las universidades dan derecho a la obtención, por convalidación, de dicho diploma; lo mismo se indica respecto a los certificados de "aptitud en catalán" otorgados hasta la fecha por distintas entidades; establece la validez temporal (hasta 1983) mediante la habilitación de determinados diplomas, etc.

Para la dirección de todas estas tareas se creó una "Comisión Mixta Ministerio/Generalidad", la cual se encargaría también de elaborar las orientaciones pedagógicas precisas, así como los programas para cada nivel (Preescolar, EGB, Bachillerato y FP) y también los de los cursos de reciclaje para profesores (con la colaboración de las universidades catalanas).

Tal Comisión Mixta estaba presidida por doña María Teresa López del Castillo, subdirectora general de Ordenación Educativa (y ex-inspectora jefe de EGB y ex delegada provincial del MEC en Barcelona), y su vicepresidente (y presidente de la Permanente) fue don Francisco Noy, entonces director general d'Ensenyament de la Generalidad Provisional.

A ella pertenecían varios cargos de la Administración Central, de las Subdirecciones de Ordenación Educativa, Inspección Central de EGB y Enseñanza Media, así como de la Inspección General de los Servicios Provinciales del MEC (delegados provinciales, inspector jefe de Bachillerato y de EGB de las provincias catalana). Por parte de la Generalidad figuraban altos cargos del Departament d'Ensenyament y Cultura, miembros del SE-DEC y diversos expertos en la docencia (bastantes de ellos funcionarios también del MEC) en la administración y economía.

En cumplimiento de lo que disponía el artículo 3.^º, 3 sobre delegación de funciones de dicha Comisión Mixta, se estableció una Subcomisión Permanente, otra de Libros de Texto, otras cuatro para cada cada provincia y otras para cada nivel docente (preescolar, EGB, BUP y FP).

Se acordó que todo cuanto aprobaran por unanimidad las subcomisiones se llevaría a la práctica dando cuenta de ello al pleno de la Comisión en su próxima reunión. Si había un solo voto en contra, el asunto debía ser discutido en el pleno.

Creemos que aquí residió la clave que posibilitó la realización de toda una serie de nuevas tareas, a la vez que se aprovechaban y encuadraban en el sistema oficial las iniciativas privadas hasta entonces existentes.

La Orden daba instrucciones a las delegaciones provinciales para que tomasen las medidas oportunas para la adscripción de profesorado capacitado en catalán, de modo que, al menos, hubiera uno (titulado o habilitado) para *cada ocho unidades escolares o fracción*. Se sugerían procedimientos para aprovechar al máximo los efectivos de las plantillas provinciales y con carácter excepcional (a aplicar cuando los procedimientos normales eran insuficientes), y previo informe de la Comisión Mixta, se podría *autorizar la contratación de personal especializado dentro de los créditos disponibles*.

Se constituían también oficialmente por esta Orden las Ponencias de Catalán en las Inspecciones (en la práctica, alguna funcionaba ya desde 1977), "para coordinar las actuaciones, sobre todo los aspectos pedagógicos y didácticos de la enseñanza en catalán, en colaboración con los servicios educativos de la Generalidad de Cataluña".

Estas ponencias fueron pieza clave tanto en la orientación de los centros y los profesores como para facilitar el conocimiento de los avances reales y de las lagunas que quedaban por cubrir.

Tanto el Decreto 2092/78 como la orden que acabamos de comentar sirvieron de pauta general a las disposiciones que se dictaron para otras comunidades (País Vasco, Galicia, Valencia y Baleares).

2.2.1.3. OM de 20-9-79 (BOE 24-9-79)

Ya se había aprobado por las Cortes y había sido refrendada (6-12-78) por el pueblo español la Constitución de 1978; ya era de derecho constitucional que "el castellano es la lengua oficial del Estado"; que "las otras lenguas españolas serán también oficiales en sus respectivas Comunidades Autónomas" y que "la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección" (Constitución, artículo 3.^º).

También la Constitución (artículo 148.7) señala que las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en materia de enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma.

Pero, a falta de la promulgación del Estatuto de Cataluña, el MEC, por Orden de 29-9-79, vino a prorrogar la de 14-9-78, para el curso 1979-80.

La nueva disposición apenas introduce modificaciones significativas, ya que la orden anterior había demostrado su funcionalidad. Sólo se precisa la categoría de "diploma" y no de título académico del "Mestre de Catala" y se aclara que corresponderá al director de los centros de Preescolar y EGB, una vez oído el Claustro y a la vista de las titulaciones, especializaciones y demás circunstancias que concurren en el profesorado, determinar a qué profesores se confía la enseñanza de la lengua catalana en los diversos cursos. (Con esto se vino a reforzar la autoridad del director para que pudiera vencer determinadas reticencias de los claustros que, contando con profesorado especializado o habilitado, optaban por la petición de especialistas extra-plantilla, ya fuera con la intención de disponer de alguna hora semanal libre, ya fuera para "luchar contra el paro". Esta actitud la había detectado tanto la Ponencia de Catalán de la Inspección como el inspector general de servicios de la Comisión Mixta, que presentó al respecto unos informes muy documentados y detallados.)

Esta Orden de 1979 concretó también el horario de catalán en el Bachillerato nocturno que, por dificultades de tiempo y por falta de personal, apenas había recibido la enseñanza del catalán en el curso 1978-79.

2.2.2. *Disposiciones promulgadas por la Generalitat de Catalunya*

En pleno desarrollo del curso 1979-80 tuvo lugar un acontecimiento muy importante para Cataluña: la aprobación del Estatuto de Cataluña por Ley Orgánica 4/1979, de 18 de diciembre.

Y entonces se produce una situación singular que continuará hasta finales de 1980: el Estatuto señala (en su artículo 15) que la Generalidad tendrá competencia plena respecto a la *regulación y administración* de la enseñanza de toda su extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades en el ámbito de su competencia, sin perjuicio de lo que dispone el artículo 27 de la Constitución y de las que sean conferidas a la Alta Inspección del Estado.

No obstante, la administración educativa en Cataluña seguía en manos del MEC a través de sus delegaciones provinciales.

Por esta razón continuó funcionando la Comisión Mixta, sobre todo su Permanente (hasta 1980) para el seguimiento de la enseñanza del catalán y en catalán y el montaje de grupos de trabajo para hacer acopio de datos, juntamente con el SEDEC de la Generalitat estatutaria (que dividió la antigua "Conselleria d'Ensenyament i Cultura" en dos departamentos: el "d'Ensenyament", con el honorable Joan Guitart al frente, y el de "Cultura i Mitjans de Comunicació", a cargo del conseller honorable Max Canher) y las ponencias de catalán de la Inspección.

Luego, ya en junio de 1980, se constituyó una "Comisión de Coordinación", de la que formaron parte, también a partes iguales, catorce miembros de las delegaciones provinciales del MEC (presididos por el delegado de Barcelona, señor Lavara) y otros catorce designados por la Generalidad (presididos por el secretario general técnico del Departament d'Ensenyament, señor Noy).

Esta Comisión de Coordinación se impuso como objetivos: preparar el comienzo del curso 1980-81; procurar que el próximo traspaso de servicios de enseñanza a la Generalidad se produjera con normalidad y evitando toda situación traumática o conflictiva mediante la aplicación de las normas que tanto el Ministerio como la Generalidad dieran al efecto, y velar por la correcta aplicación de las normas que la Generalidad promulgara en relación con la enseñanza del catalán y en catalán.

Pasemos a examinar esta última normativa.

2.2.2.1. *Decreto 142/1980, de 8 de agosto (DOG 20-8-1980)*

Es el Decreto que regula la incorporación de la lengua catalana al sistema de enseñanza de Cataluña, promulgado por la Generalidad Estatutaria.

En general, sigue las pautas marcadas por el Real Decreto 2092/1978, de 23 de junio. Introduce como novedades las siguientes:

- Determina que la enseñanza de la lengua catalana se dará también en primera etapa de EGB por aquellos profesores que tengan el primer ciclo del reciclaje (además de los que posean los títulos o diplomas establecidos por la legislación anterior) (artículo 3.º).
- Cuando un centro no disponga de maestros especializados en número suficiente, se dará transitoriamente por quienes tengan un dominio oral de la lengua catalana (artículo 4.º).
- Se hace extensiva la enseñanza del catalán a todos los grados de la Formación Profesional (artículo 7.º) y, por tanto, se extiende al 2.º grado.
- Se crea una comisión integrada por técnicos de los diversos niveles educativos para la autorización de programas *en* catalán y para valorar y decidir sobre las peticiones de exención.

2.2.2.2. *Orden de 10-9-1980 (DOG 17-9-1980)*

Dictada en desarrollo del Decreto anterior. Sigue, en general, y a veces casi a la letra, los contenidos de la OM de 20-9-79, introduciendo en ella las modificaciones que la experiencia de los dos años de funcionamiento de la Comisión Mixta hacía aconsejables.

En EGB y Preescolar siguen inalterables los horarios, la evaluación, el régimen de exenciones y el de solicitud de enseñanzas en catalán (estos dos últimos cometidos pasan a ser competencia de la Comisión Técnica creada por el artículo 10 del Decreto anterior).

Se declara vigente la programación elaborada por la Comisión Mixta.

Se mantienen las titulaciones anteriores y los diplomas de "Mestre de Catala". Cuando éstos no vayan acompañados de las titulaciones reglamentarias (licenciado o maestro/profesor de EGB), caducará su "habilitación" para la docencia en septiembre de 1983 (considerando que el plazo comprendido entre 1978-1983 habrá sido suficiente para obtener un título académico).

Se introduce la nueva concepción de reciclaje del profesorado de catalán en dos ciclos, según propuesta y programación que en su día elaboró un grupo de trabajo integrado por representantes del MEC y del SEDEC y que aprobó la Comisión Mixta. Según esta nueva concepción, la aprobación del primer ciclo permite obtener un certificado de capacitación para dar la enseñanza *del* catalán en Preescolar y primera etapa de EGB, así como enseñanza *en* catalán en ambos niveles, con excepción del catalán de segunda etapa, que requería la aprobación del segundo ciclo y, con ello, la expedición del diploma de "Mestre de Catala".

Se establece también que los cursos de formación del profesorado de EGB se darán en las escuelas de formación del profesorado, con contenidos equivalentes a la primera fase del reciclaje (para todos los alumnos) y a la segunda fase, para los especializados en el área filológica.

En cambio, los cursos de perfeccionamiento y reciclaje correrán a cargo de los ICE de las Universidades.

Se declara vigente el acuerdo tomado por la Comisión Mixta el 24-3-1980, según el cual *deberán encargarse* de estas enseñanzas (en la legislación anterior se decía "podrán encargarse"):

- a) Los profesores especialistas o "Mestres de Catala" (preferentemente para segunda etapa EGB).
- b) Los que hayan aprobado el primer ciclo del reciclaje.
- c) Los profesores que tengan dominio oral del catalán (transitoriamente).

Los profesores a quienes se refieren los apartados *b)* y *c)* se tendrán que encargar, como mínimo, *del* catalán en el grupo del que son tutores y de las tres horas de otro grupo cuyo profesor no tenga conocimiento oral del catalán (y éste le sustituirá en otra materia).

En los centros que cuenten con especialista de catalán "extra-plantilla", todos los profesores dedicarán las tres horas de que quedan exentas a tareas de utilidad colectiva.

(Todas las anteriores medidas vinieron aconsejadas por la experiencia de los dos últimos años y para evitar la inhibición de algunos profesores. A la vez se pretendía extender la enseñanza a mayor número de alumnos, sin aumento del cupo de profesores. Medidas todas estas propuestas por el autor del presente trabajo.)

En Bachillerato no presenta novedades dignas de mención, y en Formación Profesional (como ya se decía en el Decreto 142/80) se mantienen las dos horas en FP1 y se introducen tres horas en el curso de acceso a 2.º grado y 3 y 2 en 1.º y 2.º curso de FP2. La misma dedicación horaria se establece para las enseñanzas nocturnas.

Tanto para BUP como para FP se mantienen los programas elaborados por la Comisión Mixta.

2.2.2.3. *Decreto 153/1980, de 12 de septiembre (DOG 17-9-80)*

Este Decreto regula la incorporación del catalán al COU. Por él se declara materia común y obligatoria (menos para los alumnos a quienes se conceda exención) la lengua catalana, con carácter de seminario, y materia optativa la literatura catalana.

Las restantes circunstancias se ajustan a lo dispuesto en la Orden de 19 de septiembre.

(Este Decreto creó alguna tensión en las delegaciones provinciales por no disponer de cupo suficiente de profesorado, pero gestionada la correspondiente ampliación, se pudo aplicar en casi todos los institutos ya en el curso 1980-81.)

Los cuestionarios de lengua y literatura catalana para el COU fueron aprobados por Orden de 23 de septiembre de 1980 (DOG del 5 de noviembre).

2.2.2.4. *Disposiciones de la Generalidad en torno al bilingüismo después de producida la transferencia de los servicios de Enseñanza*

A fin de contar con la imprescindible infraestructura administrativa que en el momento de producirse la transferencia de servicios de enseñanza debería desempeñar la mayor parte de las funciones que hasta entonces llevaba a cabo la Administración Central del MEC, se dio una nueva estructura al Departament d'Ensenyament, que por *Decreto 232/1980, de 18 de noviembre*, pasó a contar con: Secretaría General Técnica, Dirección General de Programación y Servicios Generales, Dirección General de Enseñanza primaria, Dirección General de Enseñanzas Secundarias y Profesionales y Dirección General de Enseñanza Universitaria.

Otro *Decreto* (el *282/1980, de 1 de diciembre*, DOG 17-12-80) desarrolla la estructura orgánica del Departamento hasta el nivel de "secciones", creando Gabinetes de Ordenación Educativa en las Direcciones Generales de nivel y un Gabinete Técnico en la Secretaría General Técnica. Además se mantiene el SEDEC que, con los referidos gabinetes, tiene a su cargo la elaboración de orientaciones para la enseñanza en general y la de catalán en particular.

Mencionemos, dentro de la Secretaría General Técnica, las secciones de "Libros de Texto y Títulos" y la de "Publicaciones", que han efectuado una eficaz tarea para la extensión del bilingüismo.

La transferencia de los Servicios de Enseñanza se efectuó por Real Decreto *2809/80, de 3 de octubre*, que se publicó en el BOE y en el DOG de 30 y 31 de diciembre, empezando a surtir efectos a primero de enero de 1981.

Con la misma fecha (y por *Decreto 305/80, de 30 de diciembre*), un Decreto del Consell Executiu de la Generalidad asignaba al "Departament d'Ensenyament" los servicios transferidos.

Desde el traspaso de servicios las disposiciones legales más importantes en relación con la enseñanza del catalán y en catalán han sido las siguientes:

- a) *Orden del 28-2-1981* (DOG 13-3-81) convocando oposiciones para la provisión de plazas de Profesores de EGB. En ella aparece como novedad que en la tercera fase de la oposición, y una vez celebrado el "curso de formación selectivo", se introduce "con carácter específico" una prueba de conocimiento de la lengua y cultura catalanas, común para todos los opositores. Se publican los correspondientes cuestionarios con once temas de lengua catalana (que se desarrollarán por escrito) y trece de cultura catalana (que se desarrollarán oralmente). El temario corresponde a un nivel similar al primer ciclo de reciclaje (capacitando para enseñar en primera etapa de EGB). Los opositores que no superen este ejercicio tendrán que participar en los cursos de reciclaje, para los cuales tendrán derecho preferente de inscripción.

Si, a los dos años de haber sido publicada la lista de opositores aprobados en la oposición hubiera alguno que no hubiera superado esta prueba específica, quedará en expectativa de destino para plazas no comprendidas en el ámbito territorial de Cataluña, de acuerdo con la OM de 25-2-1981.

(Con esta medida y con la de que de las escuelas del profesorado no salgan nuevos alumnos que no tengan estudios de catalán equivalentes al primer ciclo de reciclaje, se asegura la expansión y mantenimiento del bilingüismo en la enseñanza, sin lesionar ningún derecho del profesorado numerario no catalanoparlante residente en Cataluña.)

- b) *Orden de 11 de mayo de 1981* (DOG 8-7-81) que regula las enseñanzas del primer ciclo de EGB, publicando las orientaciones y programas básicos (entre ellos los de lengua catalana, a los que se dedicarán *cuatro horas semanales*, como a la lengua castellana.
- c) *Orden de 28 de mayo de 1981* (DOG 5-6-81) por la que se desarrolla el artículo 10 del decreto 142/80, de 8 de agosto, que creó la Comisión Técnica Reguladora de la Enseñanza del Catalán.

A dicha comisión se le asignaron fundamentalmente, y entre otras, las funciones de:

- Autorizar programaciones *en* lengua catalana.
- Valorar y decidir sobre las peticiones de exención de estudiar la lengua catalana y formularios que precisan cumplimentar los centros y los particulares para conseguir dichas autorizaciones o exenciones.

III. ASPECTOS CUANTITATIVOS DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN CATALUÑA

3.1. Alumnado

Una correcta formulación de una política de bilingüismo en la enseñanza tenía que partir forzosamente de unos estudios sociológicos de base que permitieran conocer la realidad lingüística de la Cataluña actual, la cual es muy distinta de la de los años 30, en la que el número de castellanoparlantes era muy inferior al que existe ahora, después de una serie de años de constante y creciente asentamiento en Cataluña de familias procedentes de otras regiones españolas.

Y habría que conocer también la repercusión de esta emigración interna en la escolarización, en la que probablemente tendría más peso, dado que las familias inmigrantes suelen tener un número de hijos cuyo promedio supera al de las familias catalanas.

Por otra parte, la *obligatoriedad* de impartir la enseñanza del catalán, junto con la *posibilidad* de programar enseñanzas en catalán, hacía muy necesario conocer qué porcentaje de alumnos entendía el catalán (a pesar de ser castellanoparlantes) y cuántos eran los que no sólo no lo hablaban, sino que ni lo comprendían.

Con los datos que se podrían obtener sería posible evitar no pocos problemas de "choque de culturas", problemas que siempre serían más grandes en Barcelona y su área metropolitana y en las ciudades del Valles Occidental (y, en menor medida, en las capitales de las restantes provincias catalanas), que eran las que habían recibido en términos absolutos (cantidad) y relativos (porcentaje) mayor número de inmigrantes y, por eso, el contacto entre lenguas era más difícil por acumularse los castellanoparlantes en determinadas ciudades o en barrios concretos de algunas de ellas.

De ahí la necesidad de conocer una serie de aspectos sociolingüísticos a partir de datos ya existentes y también la necesidad de efectuar estudios "de campo" directos a base de encuestas globales y de muestreos.

Examinemos, en primer lugar, estos datos.

3.1.1. Estudios sociolingüísticos

3.1.1.1. De carácter general

Un estudio realizado por el "Consorci d'Informació i Documentació de Catalunya", a base de analizar los datos contenidos en los correspondientes padrones municipales de 1975, ponía de relieve que de los entonces habitantes de Cataluña habían nacido en ella sólo un 62%. Este porcentaje variaba según las distintas provincias (reflejando la inmigración recibida en los últimos decenios de este modo:

Lérida	80%
Gerona	76%
Tarragona	72%
Barcelona ciudad	61%
Barcelona resto provincia	56%

Pero entre los nacidos en Cataluña podría haber (y de hecho hay) una primera, e incluso, segunda generación de inmigrantes, que conservan su lengua castellana de origen.

Este mismo estudio señala que, en la provincia de Barcelona en su conjunto, cerca del 61 por ciento usa comúnmente el castellano. Y, además, que el 24 por ciento no entiende el catalán; el 21 por ciento lo entiende pero no lo habla; el 39 por ciento lo habla y tan sólo cerca del 15 por ciento lo entiende, habla y escribe.

Por lo que atañe a Barcelona ciudad, los anteriores porcentajes quedarían así: el 50 por ciento habla comúnmente el castellano; no entiende el catalán el 13 por ciento; lo entiende pero no lo habla el 22 por ciento; lo habla el 43 por ciento y lo entiende, habla y escribe cerca del 20 por ciento.

(Los bajos porcentajes de personas que escriben el catalán justifican lo dicho en la introducción acerca de que los catalanes son analfabetos en su propia lengua).

3.1.1.2. *Estudios sociolingüísticos ceñidos a los niveles escolares.*

Estos estudios se ha realizado en las cuatro provincias e incluso se han ordenado los datos de acuerdo con la división comarcal utilizada comúnmente por la Generalitat.

Con estos estudios se ha pretendido conocer la realidad lingüística de los centros escolares de Cataluña, poniendo de manifiesto los porcentajes de alumnos catalanoparlantes y castellanoparlantes. Dentro de éstos se ha procurado distinguir entre los que entienden el catalán (ya bilingües pasivos) de los que no lo entienden y, por tanto, requieren de una metodología especial para recibir la enseñanza del catalán.

(Estos estudios se han hecho a partir de los datos aportados por cada centro. Y se ha hecho imprescindible su consideración pormenorizada e individualizada cuando los centros han solicitado impartir enseñanzas en catalán).

Por lo que al nivel de educación preescolar y EGB se refiere, un estudio previo y exploratorio realizado en el curso 1977/78 por la Ponencia de Catalán de las Inspecciones Técnicas provinciales puso de manifiesto que el índice de "catalanización" (entendiendo por tal el porcentaje de alumnos que hablaban el catalán o, al menos, lo entendían) de las provincias catalanas seguía este orden descendente: Gerona, Lérida, Tarragona y Barcelona.

La provincia de Barcelona tenía sólo un 35 por ciento de catalanoparlantes y Tarragona un 57 por ciento, mientras que Lérida superaba el 70 por ciento y Gerona se acercaba al 80 por ciento.

Ya en el curso 1978-79 se hizo un estudio más detallado por comarcas (dentro de cada provincia) agrupando los alumnos en tres grupos:

1. Catalanoparlantes.
2. Castellano parlantes que entienden catalán.
3. Castellano parlantes que no entienden catalán.

Se incluye como muestra (ver anexo 1) por ser el más complicado y variado el elaborado por la Ponencia de Catalán de la Inspección de EGB de Barcelona, subrayando, como en su día hizo la Comisión Mixta, su excelente y meritoria labor; personalmente me complace destacar la dedicación a las tareas estadísticas de dicha Ponencia prestada por la directora escolar doña María Pont.

De este estudio se deduce que mientras hay comarcas (sobre todo rurales, y esto es válido para toda Cataluña) donde el índice de catalanoparlantes está alrededor del 90%, hay zonas industriales donde los porcentajes son muy distintos. Por ejemplo: el cinturón industrial de Barcelona (con Hospitalet, Badalona, Santa Coloma, Esplugues de Llobregat y San Adrián del Besós) tiene un 61% del total de alumnos de preescolar y EGB que no entienden el catalán; el Baix Llobregat (con Sant Feliu, Cornellá, Sant Boi, el Prat, Viladecans, Gava, etc.), el 60%; el Vallés Occidental (con Sabadell, Terrassa, Rubí, Cerdanyola) supera el 55%, siguiendo muy de cerca el Tarragonés (como consecuencia del desarrollo industrial experimentado por Tarragona).

Todos estos porcentajes de alumnos que no entienden el catalán hay que elevarlos de 15 a 20 puntos (según comarcas) si nos referimos exclusivamente a los centros estatales.

Una conclusión válida para toda Cataluña, que se deduce de los estudios sociolingüísticos, es que:

Se observa en toda Cataluña (y más acusadamente en la provincia de Barcelona) un porcentaje mayor de catalanoparlantes en la enseñanza privada. Para explicar esto hay que tener en cuenta que en Barcelona provincia hay un déficit de escuela pública que llegó a tener porcentajes de escolarización (60% en escuelas privadas y 40% en las estatales), al revés que en el conjunto nacional español (40% en la privada y 60% en la estatal). Los porcentajes de escolarización estatal en las tres restantes provincias catalanas son ligeramente superiores al porcentaje estatal en 3 a 5 puntos, y, consecuencia de esto, en Barcelona las plazas de centros no estatales (muchos de los cuales, y a pesar de la política de subvenciones, siguen siendo caros) no pueden ser costeadas por la población que cuenta con menos medios económicos, y en ésta se incluye gran parte del sector social inmigrado a Cataluña.

Otra conclusión de carácter general también (y ésta esperanzadora) es que, si bien en toda Cataluña el número de alumnos catalanoparlantes se mantiene casi sin variación entre los niveles de preescolar y EGB (con alguna ligera variante, apenas significativa en favor del alumnado escolar),

aumenta significativamente el porcentaje de alumnos que, siendo familiarmente castellanoparlantes, entiende el catalán. Y, como lógica consecuencia, desciende el porcentaje de los que dicen no entender el catalán. Esta diferencia, que es de unos 5 puntos en la enseñanza no estatal en Barcelona, sobrepasa los 10 en la enseñanza estatal o pública.

Esto demuestra el efecto beneficioso del simple contacto entre lenguas en la escuela (ratificado también en los estudios realizados a nivel de BUP y FP). Este contacto, sin imposiciones ni violencias que perjudiquen a la lengua que está en situación de diglosia, puede llevar, en no muchos años, a la población de Cataluña a un bilingüismo, al menos, pasivo; esto es, hablando cada uno su idioma. Y a la larga (con la plena aplicación de las disposiciones vigentes) conducirá al bilingüismo activo, esto es, que todos "los que viven y trabajan en Cataluña" sean capaces de entender y usar las dos lenguas oficiales en su país.

3.1.2. *Extensión de la enseñanza bilingüe en Cataluña, en los niveles preescolar y EGB.*

La evolución del número de alumnos a los que se ha extendido el bilingüismo lo tenemos que cuantificar atendiendo a dos aspectos claramente diferenciados:

- Alumnos que reciben la enseñanza *del* catalán.
- Alumnos que han recibido la enseñanza *en* catalán.

Examinémoslos seguidamente.

3.1.2.1. *Alumnos que reciben enseñanza del catalán.*

Aun cuando ya hemos indicado que el movimiento de enseñanza del catalán empezó a fines de la década de 1960 (casi de forma "clandestina"), fue a raíz de la publicación de la Ley General de Educación de 1970 cuando, esgrimiendo lo que se dispone en los artículos 14 y 17 (para los niveles preescolar y EGB, respectivamente), algunas entidades privadas (muy singularmente "Omnium Cultural") pudieron "presionar" a las corporaciones locales a que destinaran recursos a la enseñanza *de* la lengua catalana.

No hay datos que permitan cuantificar las cifras durante el período 1970-1975, pero podemos aventurar la estimación de que el porcentaje de alumnos que recibían esta enseñanza varió entre el 5% y el 15%.

A partir del curso 1976-77, y ya contando con la cobertura legal que representaron el Decreto del MEC número 1433/75, de 30 de mayo, y la Orden de 18 de febrero de 1976 que lo desarrolló, la enseñanza del catalán cogió mayor impulso, a pesar de seguirse considerando "materia voluntaria", a impartir "con carácter experimental". De este período ya podemos contar con datos numéricos bastante fiables.

De las "Memorias" editadas por la Delegación d'Ensenyament del Catala (DEC) de "Omnium Cultural", deducimos que en el curso 1976-77 recibían enseñanza del catalán, en toda Cataluña, unos 231.200 alumnos (en su mayor parte de preescolar y EGB, si bien había 18 institutos de BUP

y varios centros de Enseñanza Media privados, que también daban, con carácter voluntario, clases de catalán). De este alumnado, el 81% pertenecía a la provincia de Barcelona; el 9,4%, a la de Gerona; el 4,6%, a Lérida, y el 5% restante, a la de Tarragona.

Relacionando esta cifra con el total de alumnos de preescolar, EGB y BUP con que contaba Cataluña en el referido curso (1.160.000 en total), la enseñanza del catalán alcanzaba al 20% del alumnado, siendo siempre más elevado el porcentaje en los centros privados que en los públicos, pero no pudiendo precisarse la diferencia, por no constar el dato en las referidas memorias de la DEC (única fuente a la que acudir, pues las Comisiones Provinciales creadas por OM de 18-2-1976, no cuentan con datos precisos, ni tampoco se pueden deducir de las estadísticas oficiales, ya que no contemplan este aspecto).

Poco varió esta situación en el curso 1977-78. En realidad (y como ya se ha indicado en otro apartado), el hecho de que el MEC se hubiera responsabilizado, hasta cierto punto, de estas enseñanzas, al oficializarlas, motivó que algunas corporaciones públicas pretendieran retirar las partidas y créditos correspondientes de sus presupuestos (recuérdese el famoso "Pleno del NO" del Ayuntamiento de Barcelona), alegando que esta enseñanza debía ser subvencionada por la Administración central. Con eso aumentaron las dificultades de financiación por parte de "Omnium Cultural", a la vez que arreciaban las reivindicaciones económicas y laborales de su profesorado, que pretendía ver normalizada su situación en cuanto a horarios, retribuciones, estabilidad y Seguridad Social.

Por estas circunstancias nada positivas, el número de alumnos permaneció prácticamente estable, alcanzando los 250.000, cifra que representó el 21% de la matrícula de entonces.

Durante estos cursos la enseñanza se limitaba generalmente a dos horas semanales (excepcionalmente, a una) y se solía dar fuera del horario escolar lectivo, casi siempre en la hora extraescolar de "permanencias".

A partir del curso 1978-79 comenzó a funcionar la Comisión Mixta Ministerio de Educación-Generalidad de Cataluña para la aplicación del Real Decreto 2092/78, de 23 de junio, desarrollado por la Orden de 14-9-78, disposiciones legales que regulan la incorporación *obligatoria* de la lengua catalana al sistema de enseñanza de Cataluña. Desde esta fecha ya disponemos de datos más concretos y detallados.

En el anexo 2 se detallan los datos de los niveles de preescolar y EGB, correspondientes a los cursos 1978-79 y 1979-80 bajo el control, dirección y estímulo de la Comisión Mixta. Constan también los datos del curso 1980-81, en que ha pasado a asumir estas funciones el Servei d'Ensenyament del Catala (SEDEC) de la Generalidad de Cataluña.

Durante estos tres cursos, las horas semanales dedicadas a la enseñanza del catalán en preescolar y EGB fueron, generalmente, tres (sólo excepcionalmente algún centro falto de profesorado ha dado dos); estas horas están comprendidas dentro del horario lectivo, como corresponde a una situación de auténtica normalización del catalán. El aspecto que aún no está totalmente normalizado es el del profesorado, pues todavía bastantes centros no son autosuficientes en el sentido de cubrir esta enseñanza

con el personal docente de su propio claustro; de ahí que, como se detalla en el apartado correspondiente a "Profesorado", sigan todavía subsistiendo los maestros especialistas de catalán "extra-plantilla".

Como rasgos comunes más sobresalientes de los datos contenidos en el referido anexo, detallamos los siguientes:

- a) La iniciativa de sumarse a la enseñanza del catalán fue, en principio, más propia de los centros privados que de los públicos, hasta el curso 1979-80, pero a partir de esta fecha no sólo se equilibran los porcentajes, sino que la obligatoriedad se hace sentir más sobre los públicos. (A los centros privados les supone un aumento de gasto que no cubren las subvenciones ordinarias y los padres son reacios al aumento de cuotas. Por esto los centros privados que aún no dan catalán suelen reivindicar a la Generalidad una ayuda al respecto.)
- b) Los porcentajes de alumnos que aprenden el catalán son superiores en el nivel de preescolar, seguramente porque en este nivel hay proporcionalmente más profesorado catalanoparlante que en EGB.
- c) De seguir la progresión que se ha mantenido en los últimos tres años, no es difícil extrapolar que, a lo más tardar, para el curso 1982-83 se habrá alcanzado el 100% de enseñanza del catalán a todo el alumnado de preescolar y EGB, sin más excepciones que las exenciones previstas en el apartado 4.º, 1 de la OM de 14 de septiembre de 1978 (a la que, hasta ahora, se ha venido acogiendo menos del 1% de la totalidad de la matrícula).

3.1.2.2. *Alumnos que reciben enseñanza en catalán.*

Ni la Ley General de Educación ni el Decreto 1433/75 contemplaban la enseñanza *en* catalán, pues sólo hablaban *del* cultivo de la lengua materna o nativa.

Por esto no encontramos dato alguno al respecto anterior al curso 1978-79.

Lo dicho no presupone la no existencia de centros que, en parte o totalmente, no dieran enseñanzas en catalán (sobre todo en el sector privado y especialmente en algunos que, funcionando en régimen cooperativo, tenían el afán de conseguir una "escuela catalana" como la que, en su día, habían postulado la Mancomunitat y la Generalitat de Cataluña).

Pero con la publicación del Real Decreto 2092/1978 ya se contempla la posibilidad (artículo 3.º, 2) de "desarrollar programas *en* lengua catalana", en atención a la lengua materna de los alumnos y las opciones de los padres.

La OM de 14-9-78 delega en la Comisión Mixta la autorización de la enseñanza en catalán y prescribe la documentación normalizada a presentar en la que destaca el estudio sociolingüístico del alumnado.

Los centros que se han acogido a esta normativa reguladora de la enseñanza en catalán son los que figuran en el anexo 3. Asimismo, en el anexo 4 figura el número de alumnos de dichos centros, distinguiendo siempre entre los que reciben la enseñanza *totalmente* en catalán (excep-

tuando las cuatro horas reglamentarias de lengua castellana) de los que la reciben *parcialmente* en catalán. (Estos reciben la enseñanza de algunas áreas en catalán y otras en castellano. O bien alternan cursos o niveles en catalán o en castellano).

De los datos de los anexos citados se deduce:

- a) Que el número de centros autorizados parcialmente supera al de los autorizados totalmente (aunque no ocurre así en el sector privado).
- b) Lo mismo ocurre en cuanto al número de alumnos, tanto de centros públicos como privados.
- c) Que a pesar de que, a veces, alguien ha aludido a la discriminación que sufre el idioma castellano, en tres años de vigencia de las disposiciones que regulan la incorporación de la lengua catalana a la enseñanza, los porcentajes alcanzados demostraron lo contrario.

En efecto, en el sector público sólo el 11,3% de los centros imparte algún tipo de enseñanza en catalán y sólo la reciben el 5,8% de los alumnos. (Esta diferencia en los porcentajes de centros y alumnos se explica porque entre los centros autorizados para enseñar *en* catalán hay muchas pequeñas escuelas del ámbito rural, donde el uso del catalán en las familias es dominante. En cambio, entre los grandes centros de las ciudades industriales, con predominio de alumnado y profesorado castellanoparlante, apenas se han presentado solicitudes.)

En el sector privado enseñan *en* catalán el 10,8% de los centros y el 13,1% de los alumnos. Ello demuestra que son los centros de mayor alumnado los principales solicitantes.

Considerando conjuntamente ambos sectores (público y privado), el total de alumnos que recibe alguna enseñanza en catalán no alcanza el 10% del alumnado total, que, al cabo de tres años, es una cota más bien modesta.

3.1.3. *El bilingüismo en las Enseñanzas Medias*

Los datos de que disponemos son de menor fiabilidad que los que hemos utilizado en los niveles de preescolar y EGB. Una razón quizá esté en que la Inspección de Bachillerato y las Coordinaciones Provinciales no contaron, desde el principio, con una "Ponencia de Catalán" al estilo de la de EGB dotada con personal tan eficiente.

Además, el hecho de que la enseñanza *del* catalán no implicara más que a una parte mínima del claustro (los profesores que tenían a su cargo la asignatura de lengua y literatura catalanas), hizo que acaparara menos la atención de la Comisión Mixta. Y añadimos también que la actuación del SEDEC no ha encontrado, a nivel de Enseñanzas Medias, el respaldo que encontró en Básica, en cuya Dirección General figura encuadrado, aunque "oficialmente" tenga también dependencia funcional de las otras Direcciones Generales. Por todo ello la información de que disponemos es más reducida.

Con todo, resumiremos los aspectos principales.

3.1.3.1. *Estudio sociolingüístico.*

Realizado tomando como base una encuesta-muestreo que, si bien abarcaba centros de todas las provincias y comarcas (dependientes del MEC, de los Ayuntamientos o de la iniciativa privada), no fue contestada más que por el 60% de los 320 centros encuestados, lo cual reduce su fiabilidad; fiabilidad que aumenta en los datos del sector público.

A pesar de ello resumimos, en razón del número de centros que contestaron la encuesta, los datos principales en el anexo número 5, en el que se pueden ver los porcentajes de alumnado (tanto de BUP-COU como de FP de primer y segundo grado) catalanoparlante y no catalanoparlante, subdividiendo el global de este último apartado, en dos subconceptos: los que entienden catalán y los que no lo entienden.

Los datos son más tardíos (curso 1980-81) que los que refleja el cuadro correspondiente a preescolar-EGB (1978-79), pero, aun comparándolos con los del curso 1979-80, se observa un mayor porcentaje de alumnos catalanoparlantes en Enseñanza Media que en Básica; pero, *sobre todo, una disminución del porcentaje de alumnos que no entienden el catalán*, con el consiguiente aumento del porcentaje de aquellos que, siendo castellanoparlantes, entienden el catalán. (Aquí podríamos repetir lo dicho antes sobre el contacto de lenguas.)

Comparando entre sí los porcentajes de Bachillerato y de Formación Profesional, se observa:

- Hay más alumnos catalanoparlantes en BUP que en Formación Profesional. Y este hecho se da en las cuatro provincias y en todas las comarcas. La explicación de este hecho la encontramos, sociológicamente, en que la FP, por su práctica gratuidad (en los centros estatales) o por la subvención que reciben (en los privados), es más asequible a las familias menos dotadas económicamente (y entre ellas, las de muchos inmigrantes).
- Los alumnos castellanoparlantes de los centros de BUP entienden más el catalán que los castellanos de los centros de FP. Este hecho se da también en el conjunto de Cataluña y en cada una de las provincias y comarcas.
- En los centros públicos (como ya ocurría en EGB, y por la razón antes apuntada) hay más castellanoparlantes que en los privados.
- En los centros privados de Bachillerato (cuyo sostenimiento corre a cargo exclusivo de las familias) se registra el mayor porcentaje de catalanoparlantes.
- En la provincia de Barcelona hay menos alumnos catalanoparlantes que en el resto de Cataluña, tanto en BUP como en FP. (Esta característica se acusa dentro del área metropolitana barcelonesa.)

3.1.3.2. *Alumnado que cursa catalán.*

a) En Formación Profesional.

Empezó en el curso 1978-79, a razón de *dos* horas semanales y sólo en primer grado.

Algunos centros estatales (aunque tan sólo en contadas excepciones) no pudieron cubrir dichas enseñanzas por falta de profesorado debidamente titulado. (El existente demostró preferencia por los centros estatales de Bachillerato. Seguidamente por los estatales de FP y luego por los no estatales. Seguramente los sueldos más elevados y con perspectiva de consolidar derechos como PNN fueron los incentivos determinantes de estas preferencias.)

En otros centros, tanto estatales como no estatales, se cubrieron en parte las enseñanzas de lengua catalana con otros profesores del claustro que daban otras especialidades del área humanística.

Un muestreo realizado en este primer año de la implantación del catalán nos permite afirmar que, a pesar de las dificultades, la enseñanza se pudo dar a un 80% de los alumnos estatales de primer grado y a un 60% de los no estatales (ver anexo 6).

Dichos porcentajes han ido creciendo ininterrumpidamente en los dos años siguientes, pudiéndose afirmar que el presente curso 1981-82 se habrá alcanzado la plena "normalización", por lo menos en el sector estatal.

De un estudio más detenido verificado con la matrícula del curso 1979-80 (véase anexo 7), estudio en el que se computaron *todos los centros estatales* de Cataluña y todos los no estatales (a excepción de los de la provincia de Barcelona, en la que se verificó un estudio-muestreo), se deduce:

- Que los porcentajes de alumnos que estudian catalán son superiores en los centros estatales (a pesar de la excepción de Gerona y Lérida) que en los no estatales.

Una posible explicación está en el hecho de que al introducir las horas de catalán, sin "compensarlas" con la disminución del horario de otras materias (tal y como ocurre en EGB), obliga a contratar nuevo profesorado, sin que, por otra parte, los centros (generalmente subvencionados) puedan aumentar las cuotas del alumnado para resarcirse del aumento de gastos.

Otra razón la encontramos en que hay centros privados en los que predominan los alumnos del turno de noche, respecto de los cuales y por contar con menos horas disponibles, resulta más difícil introducir una nueva asignatura.

- Que el número de alumnos que han solicitado la exención de estudiar lengua catalana es inferior al 3% en ambos sectores, estatal y no estatal.
- El crecimiento de alumnos que cursan catalán en FP crece, proporcionalmente, más rápidamente que en Bachillerato, siguiendo el ritmo del crecimiento de su matrícula global, crecimiento más acelerado que el de BUP, en cuyo nivel se nota una tendencia al estancamiento.
- Que en las secciones de FP estatales (por tener sólo alumnos de primer grado) los porcentajes de enseñanza del catalán son más elevados que en los institutos, siendo en éstos más bajo cuanto más elevada es su matrícula. En contraposición, hay alguna sección en-

clavada en zona rural que no ha podido atender esta enseñanza por falta de especialista.

- Que en el estudio realizado en 1979-80 los datos individualizados de los centros presentan una gran "dispersión", en torno al promedio, que varía desde el 30% al 99%.

b) En Bachillerato y COU.

La enseñanza del catalán en Bachillerato contaba con más "tradición" que en Formación Profesional, pues en algunos centros privados empezó a enseñarse el catalán en la década de los 60. Y en algunos institutos se empezó a raíz de la publicación del Decreto de las "lenguas nativas" de 1975.

Según la "memoria" de la DEC de "Omnium Cultural", en el curso 1976-77 había profesorado pagado por esta entidad privada que daba clase de catalán en 16 institutos de la provincia de Barcelona y 2 en la de Gerona.

En otros institutos había profesores de otras materias que, como actividad cultural extracurricular, daban clases "voluntarias" de catalán.

Al comenzar el curso 1977-78, y cuando el autor de este trabajo ocupaba el cargo de delegado provincial del MEC en Barcelona, como una más de las exigencias reivindicativas del momento, se produjo en los institutos la petición de profesorado específico de catalán.

En los centros privados la contratación de profesores de catalán se resolvió con un aumento de las cuotas que abonan los alumnos (solución esta que, como ya hemos indicado, no es aplicable "sin riesgos" a FP).

Los estudios sobre alumnado que estudia lengua y literatura catalanas en Bachillerato (al menos por lo que conoce el autor de este artículo) son menos precisos, al operar sobre "muestreos".

En el anexo 8 hay unos resultados provisionales que quieren reflejar, de modo aproximado, la evolución y crecimiento de dicho alumnado.

Es de destacar:

- Que los porcentajes de alumnos que cursan catalán son más altos en BUP que en FP, tanto en lo que respecta a centros estatales como a los no estatales.
- Que ha habido más dificultad de introducir el catalán en los estudios nocturnos.
- Que el mayor crecimiento experimentado en el curso 1980-81 se debió a que se hizo extensiva la enseñanza del catalán al COU.
- Que la "normalización" de esta asignatura en el Bachillerato puede darse por conseguida.

3.1.3.3. *Alumnado que recibe enseñanzas en catalán.*

La cuantificación de este alumnado es muy difícil, y con los datos estadísticos de que disponemos en este momento, casi imposible.

Lo que se puede afirmar es que casi todos los alumnos que reciben enseñanza *del* catalán, tanto en BUP como en FP, reciben esta asignatura *en* catalán. Debemos exceptuar tan sólo algunos grupos castellanoparlantes (más abundantes en primer curso, y más en FP que en BUP) en los que se utiliza el castellano como lengua "vehicular o introductoria" al catalán.

No hay constancia ni en la documentación de la Comisión Mixta ni en el archivo del SEDEC de que haya habido solicitud formal alguna, por parte de Institutos de Bachillerato ni por la de Institutos Politécnicos o de FP, para dar enseñanzas en catalán; pero esto no obsta, por otra parte, para que en algunos centros sí se den.

En algún instituto (y ha sido mera excepción) algún padre se ha quejado de que su hijo (habiendo pedido la exención) ha recibido clases en catalán.

Por otra parte, en un "estudio-muestreo" realizado por el SEDEC se ha evidenciado que algunos profesores enseñan en catalán. Esto ocurre más frecuentemente en las siguientes materias o áreas:

- En Institutos de BUP: Historia, Matemáticas y Religión.
- En centros de FP: ramas eléctrica, agricultura y mecánica.

Y parece que esto ocurre en un 25% de los centros existentes.

3.2. Profesorado

3.2.1. *Estudio sociolingüístico*

Un trabajo que era necesario acometer por parte de los organismos directivos (MEC, Generalitat y Comisión Mixta), para racionalizar sus actuaciones, era conocer cuántos de los profesores que trabajaban en Cataluña son catalanoparlantes y cuántos no lo son, y cuántos del segundo grupo son capaces de expresarse en catalán o de entenderlo oralmente (bilingüismo pasivo) y cuántos ni siquiera lo entienden.

3.2.1.1. *Profesorado de preescolar y EGB.*

Era en este nivel donde más se precisaba conocer estos rasgos sociolingüísticos, ya que, a diferencia de lo que ocurre en BUP y FP (en los cuales hay profesorado específico para la asignatura de Lengua y Literatura Catalanas), en EGB la mayor parte de los profesores (singularmente los de preescolar y primera etapa, que tienen a su cargo todas las asignaturas del currículum en virtud del carácter globalizado de sus enseñanzas), han de ser también en la realidad "profesores de catalán" o, al menos, estar capacitados para impartir dicha enseñanza.

Por esta razón, ya en 1977-78 se realizó un estudio, enviando los correspondientes cuestionarios a todos los centros. La encuesta tuvo una buena acogida, contestando más del 80% de los centros, por lo cual los resultados pudieron considerarse totalmente fiables.

Los resultados de este estudio exploratorio fueron que las cuatro provincias catalanas mostraban los siguientes porcentajes de profesores de EGB y preescolar catalanoparlantes:

Gerona: 84%
 Lérida: 74%
 Tarragona: 70%
 Barcelona: 46%

y la media ponderada de Cataluña alcanzaba el 52%.

En todas las provincias el número de catalanoparlantes en las escuelas estatales era inferior al de las privadas. En las provincias de Gerona, Lérida y Tarragona esta diferencia oscilaba entre los 5 y 10 puntos, siempre a favor de las privadas.

Sin embargo, en Barcelona esta diferencia en los porcentajes era mucho más grande, ya que el referido 46% del profesorado catalanoparlante se "desdoblaba" así:

	<i>Estatal</i>	<i>Privada</i>	<i>Total</i>
Preescolar	37,3	68,6	58,9
EGB	28,5	56,2	45,8
Total	39,4	58,6	45

La diferencia en favor del nivel preescolar, en cuanto a profesorado catalanoparlante, también se observa en las restantes provincias.

De este estudio exploratorio se dedujo:

- Que en toda Cataluña había porcentualmente más profesorado castellanoparlante en la escuela pública que en la privada, ocurriendo lo contrario en lo que respecta al porcentaje de catalanoparlantes.
- Que porcentualmente había más profesorado catalanoparlante en el nivel preescolar que en el de EGB. Y esto se daba en todas las provincias y en los dos sectores, público y privado.
- Que, a la vista de los porcentajes provinciales, no debían presentarse grandes problemas para la enseñanza del catalán en Gerona, Lérida y Tarragona, pues tanto la escuela pública como la privada tenían un número de profesores conocedores del catalán (al menos en su uso oral) y, por tanto, de más fácil reciclaje, que permitirían afrontar esta enseñanza con los propios profesores de los claustros, sin necesidad de recurrir (salvo en casos excepcionales) a la contratación de profesores extraordinarios.
- En cambio, la problemática era muy distinta en lo que concierne a la provincia de Barcelona y *en lo que a la escuela pública se refiere*, dados los bajos porcentajes promedios a que se ha hecho alusión.

- Y estos problemas se agravaban por la dispersión de los promedios, pues frente a zonas y comarcas que alcanzaban un 60%, las había que no llegaban al 10%.

A fin de aprovechar mejor los posibles efectivos de personal docente, en sucesivos estudios (de los cursos 1978-79, 1979-80 y 1980-81) se profundizó más en el tema, distinguiendo entre el conjunto de profesorado castellanoparlante, los que se podían expresar también en catalán, los que comprenden el catalán y los que no comprenden el catalán oral.

Por lo que hace referencia a Barcelona (capital y comarcas), puede verse un resumen elaborado por la ponencia de catalán de la Inspección de EGB, que incluimos en el anexo número 9 y relativo al curso 1979-80.

Puede ser ilustrativo ver cómo ha variado el uso y conocimiento del catalán por parte del profesorado en los últimos cursos académicos.

Los porcentajes de catalanoparlantes en las provincias de Gerona, Lérida y Tarragona han subido un punto (y resultan ser del 85, 75 y 71, respectivamente).

Por lo que hace a la provincia de Barcelona, la evolución podemos resumirla en el siguiente cuadro, por lo que a la *enseñanza estatal* (preescolar más EGB) se refiere:

	<u>1978-79</u>	<u>1979-80</u>	<u>1980-81</u>
1. Catalanoparlantes	29	32	34
2. Castellano parlantes que se expresan en catalán	7	8	7
3. Castellano parlantes que comprenden el catalán	25	36	37
4. Castellano parlantes que no comprenden el catalán	39	24	22
	<u>100</u>	<u>100</u>	<u>100</u>

De ello se deduce:

- Que ha aumentado el porcentaje de profesores catalanoparlantes (5 puntos).
- Que se mantiene estable el porcentaje de profesores castellanos que se expresan en catalán.
- Que ha aumentado sensiblemente el porcentaje de profesores castellanos que comprenden el catalán (12 puntos, esto es, casi el 50% de crecimiento en "bilingüismo pasivo").
- Que ha disminuido muy apreciablemente el porcentaje del profesorado castellanoparlante que no comprende el catalán (17 punts).

Con todo, la provincia de Barcelona sigue con déficit en sus claustros en relación con el número de profesores que se precisan para una correcta enseñanza del catalán en una situación normalizada. Por esto hay que recurrir a la contratación de "especialistas extraplantillas".

Estos estudios posteriores abarcando la casi totalidad del profesorado han seguido confirmando que:

- Se mantiene el mayor porcentaje de profesores catalanoparlantes en los centros privados barceloneses (73%, porcentaje que casi duplica el estatal, que es del 41%).

Estos últimos porcentajes, referidos al total de Cataluña, son actualmente el 62% en la privada y un 47% en la pública.

- También se mantiene más elevado el porcentaje de profesores catalanoparlantes en las unidades de preescolar, que supera al del nivel de EGB en unos 12 puntos en la enseñanza privada y en 8 puntos en la estatal.
- Siguen manteniéndose grandes diferencias en los porcentajes por zonas y ciudades en la enseñanza estatal, lo cual permite identificar *zonas de actuación preferente* con medidas como contratación de especialistas, comisiones de servicios, posibles permutas, etc.

3.2.1.2. *Profesorado de Enseñanzas Medias.*

Un estudio sociolingüístico, de resultados menos fiables que el de EGB, pues fue realizado mediante una encuesta-muestreo durante el curso 1980-81, dio los resultados que figuran en el anexo número 10.

Como se puede observar, el profesorado de BUP y de FP forman, si consideramos el total de las cuatro provincias, conjuntos bastante similares en cuanto al uso y conocimiento del catalán. Las diferencias en cuanto a castellanoparlantes que entienden o no el catalán, como las que se refieren al porcentaje de catalanoparlantes, *no son significativas*.

En cuanto a las diferencias provinciales, Gerona presenta también un mayor índice de "catalanización" en su profesorado. Las otras provincias presentan porcentajes más parecidos.

Si comparamos este profesorado con el antes estudiado de preescolar y EGB (en los datos globales de EGB más preescolar y considerando los estatales más los no estatales) podríamos concluir, a nivel global de Cataluña:

- Que los porcentajes de catalanoparlantes en Enseñanzas Medias superan en 21 puntos a los de Básicas (68 en aquéllas frente a 47 en éstas).
- Que los porcentajes de los profesores castellanoparlantes que entienden catalán son parecidos en Enseñanzas Medias y en Básicas.
- Que los porcentajes de profesorado de Enseñanzas Medias que no entienden el catalán son inferiores en 10 puntos a los de Básicas.

(Quizá obedezcan estas diferencias a que las Enseñanzas Básicas han recibido un mayor número de profesores trasladados forzosos a Cataluña, porque en sus regiones de origen no existían vacantes, al tener su población estabilizada o decreciente, frente al incremento demográfico que experimentó Cataluña. Y añadimos también que la profesión de "maestro" no fue, tradicionalmente, un objetivo preferido por los catalanes, singular-

mente los barceloneses, por contar, hace más años, con otras oportunidades laborales mejor remuneradas.)

3.2.2. *Necesidades de profesorado de/en catalán*

La primera pregunta a formularnos para poder emprender correctamente las enseñanzas del catalán y en catalán era ésta: teniendo en cuenta los datos obtenidos de los respectivos estudios sociolingüísticos, ¿cuántos profesores necesitamos para tal tarea en cada nivel? Luego ya veremos de cuántos se dispone y cuántos nos faltan. Y se habría de ver la posibilidad de cubrir los déficits acudiendo a la contratación extraordinaria de especialistas (único camino en las Enseñanzas Medias, previa la dotación económica de los nuevos puestos de trabajo) y procurando formar profesorado capacitado mediante cursos de formación o de "reciclaje".

3.2.2.1. *Necesidades de profesorado de nivel básico (preescolar y EGB).*

La OM de 14-9-78 señalaba un criterio del que partir para el conocimiento de dichas necesidades. Así, en su apartado 10, señalaba que "en cada centro estatal de EGB exista *un profesor titulado o habilitado* para la enseñanza del catalán *por cada ocho unidades* o fracción, incluidas las unidades de preescolar y *que ello no suponga aumento de plantilla*."

A lo largo del curso 1978-79 se mostró que tal criterio resultaba inviable en la práctica. Pensemos, por ejemplo, en lo que ocurría en un centro de ocho unidades y dirección con curso. En este tipo de centros, sobre el profesor especialista o habilitado en lengua catalana tenían que recaer estas tareas: encargarse del catalán en todos los cursos (lo que le ocuparía veinticuatro horas semanales de clase); atender durante ellas a unos 300 alumnos, en una de las materias del currículum; preparar clases de ocho niveles distintos; atender a unas variadísimas tareas de evaluación y recuperación y, además, ser tutor de uno de los grupos, al que sólo dedicaría las tres horas del catalán y otra hora lectiva de cualquier materia. No sería lógico obligar a nadie a realizar tal esfuerzo.

Otro inconveniente que presentaba este "tipo de plantilla" era la disparidad de criterios al evaluar el rendimiento por parte de su tutor (que tenía veintiuna horas al alumno) y por parte del especialista (que sólo le tenía tres horas). No faltaban discrepancias y "contenciosos" al respecto entre el profesorado.

Además, se quebraba el criterio de "globalización didáctica" que ha de dominar en la primera etapa de EGB" (artículo 15, 2.ª de la Ley General de Educación).

Añadimos todavía que en ese primer concepto de "plantilla suficiente" se desaprovechaba el potencial que representaba el porcentaje de catalanoparlantes existentes en los centros y convertía la tarea de recuperación de la lengua catalana en una tarea de "especialistas" reducida a la octava parte de la plantilla provincial, en vez de convertir dicho objetivo en una tarea de todos.

Por estas razones (y a raíz de un informe presentado por el autor de este trabajo a la Comisión Mixta) se gestó un nuevo concepto de "plantilla suficiente" para los centros. Era el siguiente:

- a) Cada centro debía contar con un especialista o "mestre de catalán" para las unidades de segunda etapa, siempre que éstas no excedan de seis (colegios de 16 unidades). En estos casos, los más extremos, el maestro de catalán pasaría quince horas enseñando catalán a los alumnos de los que no es tutor. En el grupo del que es tutor le daría tres horas de catalán más otras siete.
- b) Con un número de profesores capacitados en la primera fase del reciclaje (o a falta de ellos, con profesores catalanoparlantes) en número aproximado al 50% de la suma de las unidades de preescolar y primera etapa a razón de atender a dos unidades (la propia y la de un compañero castellanoparlante, quien a su vez sustituiría al que da catalán en otra materia). En casos extremos, en que en los claustros hubiera pocos profesores catalanoparlantes, éstos podrían atender a tres unidades.

Este concepto de "plantillas autosuficientes" respetaba mejor la globalización didáctica o su moderada diversificación; aprovechaba mejor los efectivos existentes; permitía extender la enseñanza a un mayor número de alumnos; ahorraba la contratación de especialistas, o permitía dedicar a éstos a tareas más difíciles (como la de profesor itinerante) y marcaba más claramente el camino de la "normalización del catalán", a la vez que, a la larga, sería más económica.

Por esto, este nuevo criterio fue adoptado por la normativa dada por la Generalitat estatutaria en su Decreto número 142/1980, de 8 de agosto.

Adoptando este nuevo tipo de plantilla, podríamos decir que si la situación fuera "a partir de cero", esto es, si se tuviera libertad para remover y destinar a todos los profesores ya especializados o capacitados, en el pasado curso 1980-81, dadas las unidades en funcionamiento en las distintas provincias catalanas, para atender a la enseñanza *del* catalán en las unidades escolares estatales existentes en Cataluña, que eran las siguientes:

De Preescolar: 3.142
 De EGB 13.816 (De ellas 5.021 de segunda etapa)
 De Especial: 617
 17.575

Se hubiera necesitado del siguiente profesorado estatal:

	<i>Maestros especialistas segunda etapa</i>	<i>Maestros capacitados primera etapa Preescolar y EE</i>	<i>Total</i>
Barcelona	600	4.800	5.400
Gerona	80	560	640
Lérida	65	480	545
Tarragona	90	650	740
	835	6.490	7.325

Pero no se "parte de cero", sino que el profesorado especializado o capacitado existente está irregularmente distribuido. Por ejemplo, puede haber un profesor de EGB y "mestre de catala" de reciente ingreso, destinado a una unitaria rural o pequeña graduada donde sólo puede impartir tres o seis horas en vez de las veinticinco de que "potencialmente" es capaz; pueden existir claustros en los que todos los profesores estén capacitados o especializados, pero no les interesa moverse de su localidad, mientras hay claustros de 16 profesores con un solo maestro catalanoparlante, etc., etc.

Por ello el anterior "estadillo de necesidades" hay que aumentarlo en un 50% y concluir que para atender a las unidades estatales (sin forzar la libertad de los profesores en cuanto a ocupar el destino que desean) hay que cifrarlas en unos 1.300 especialistas y en unos 9.700 profesores capacitados. Y lo ideal es que estos cerca de 11.000 profesores de EGB salgan de los casi 20.000 que integran actualmente el sistema escolar "normal" en Cataluña, sin necesidad de recurrir a la contratación de especialistas (estas necesidades aumentarán un tercio cuando todos los alumnos reciban cuatro horas de catalán, en vez de las tres actuales).

Y véase que esta plantilla últimamente escogida deja amplio margen para que los profesores castellanoparlantes puedan seguir trabajando en Cataluña, por largo que sea su proceso de reciclaje.

Una "plantilla" similar a la estatal se requeriría para la enseñanza privada, pues (aunque en Barcelona haya más unidades privadas que públicas) en el conjunto en Cataluña se equilibran.

3.2.2.2. *Necesidades de profesorado catalán a nivel de Enseñanzas Medias.*

Como en Bachillerato, Formación Profesional, la enseñanza del catalán se resuelve dotando a los centros de profesorado específico, se puede hacer la siguiente estimación:

- En Bachillerato (y con datos del curso 1980-81) había en los institutos de Cataluña 2.423 grupos entre BUP y COU. A tres horas semanales por grupo, tenemos un total de 7.269 horas, que deberían ser atendidas (calculando a un promedio de dedicación de 16 horas "reales") por 484 profesores.

Como había destinados a los centros 419 profesores dedicados específicamente a catalán, quedaban unas 565 horas que eran atendidas por profesores titulares de otras materias, pero que tenían conocimiento suficiente de catalán. Estos profesores que "completaban horario con las clases de catalán" se pueden cifrar en unos 90.

- En Formación Profesional como hasta ahora sólo se daban 2 horas por grupo, podemos cifrar las necesidades de los 920 grupos existentes en 1.840 horas. La cantidad de horas de clase "reales" semanales impartidas por los profesores de F.P. es superior a la dada por el profesorado de B.U.P., pudiéndose calcular que se acerca a un promedio de 20 horas semanales. Se precisarían, pues, 92 profesores.

Como en el curso 1980-81 había 68 profesores específicamente destinados a Lengua y Literatura Catalanas, quedaban unas 480 horas que, o eran cubiertas por profesorado del área humanística, o (sobre todo en las secciones adscritas a un Instituto) por profesorado de B.U.P., o quedaban sin cubrir.

El profesorado que no es de Lengua Catalana, pero que enseña catalán lo podemos estimar en unos 60 profesores que darían clase a un promedio de 4 grupos (o sea 8 horas semanales).

3.2.3. *Total de profesorado de Cataluña que por titulación o habilitación puede dar enseñanza de/en catalán.*

Estos datos han sido suministrados por el SEDEC y se refieren a profesorado de todos los niveles y sectores.

Por "profesores habilitados" se entiende aquellos que posean el diploma de "mestre de catala", pero que no tienen otro título académico oficial de carácter docente (Maestro, profesor de E.G.B., Licenciado). Se trata de personas que hasta septiembre de 1983 podrán dar clase de catalán; en esta fecha vence el período de 5 años que la Comisión Mixta les otorgó para que se titularan.

Por profesores "convalidados" se entiende quienes estando académicamente titulados tenían estudios equivalentes al de "mestre de catala" (según Orden de 14-9-78) y se les expidió el diploma por convalidación.

He aquí el resumen de profesores:

A) Diplomas de especialista válidos para 1.^a y 2.^a etapa.

"Mestres de Catala"	4.344
Id. Convalidados	762
Id. Habilitados	1.114
Reciclados 1980-81	2.000

TOTAL:	8.254
--------	-------

B) Certificados válidos sólo para 1.^a etapa.

Terminado 1. ^{er} Ciclo Reciclaje 80-81 ...	1.868
En curso 1. ^{er} Ciclo Reciclaje 80-81	2.600

TOTAL:	4.468
--------	-------

En conjunto: 12.722 profesores.

Esto nos lleva de la mano a la consideración de la acogida que ha tenido, y está teniendo, el reciclaje de que nos ocupamos seguidamente.

3.2.4. Respuesta del profesorado a la propuesta de reciclaje.

Los datos se refieren también al profesorado de todos los niveles y sectores que, en conjunto, puede calificarse de satisfactorio. Lo prueban los siguientes datos relativos a los tres últimos cursos:

Curso	Núm. Profesores Catalanoparlantes	Alumnos inscritos Castellano parlantes	Total
1978-79	5.840	1.860 (24%)	7.700
1979-80	6.864	2.700 (28%)	9.564
1980-81	8.738	5.200 (34%)	14.938

Es de destacar el aumento del número de alumnos en el curso pasado, por haberse sumado el I.C.E. de la Universidad Politécnica a la organización de cursos de reciclaje de profesorado de F. Profesional.

Para el presente curso 1981-82 se organizan 915 nuevos cursos que podrán admitir unos 19.000 alumnos.

Es de destacar el aumento de porcentaje castellanoparlante que participa en los cursos de reciclaje.

A estos se sumarán ahora aquellos opositores que han aprobado la última oposición, pero que no lograron superar el ejercicio específico de catalán (lo cual ocurrió a un 20 por ciento de los aprobados).

3.2.5. Estimación del total de profesores que imparten enseñanza de lengua catalana en el sector público de Cataluña.

	Prof. Especializado De plantilla Extra plantilla		Prof. Capacitado De plantilla Extra plantilla		Total	% del Total de prof. del nivel
E.G.B. y Preesc	810	800	5.600	—	7.210	40
B.U.P. y C.O.U.	418	—	90	—	508	9,6
F.P.....	68	—	60	—	128	5

Para el presente curso 1981-82, los profesores de plantilla (formado por la suma de numerarios y P.N.N.) en B.U.P. son 493 y los de F.P. 78.

El número de profesores de E.G.B. contratados extra plantilla permaneció prácticamente estable, al extenderse el número de profesores de plantilla especializados o capacitados.

3.2.6. Respuesta del profesorado de los centros de Preescolar y E.G.B. a la enseñanza efectiva del catalán.

Nos queremos referir en este apartado a un fenómeno que se ha producido entre el profesorado de Preescolar y E.G.B. en determinadas comarcas de la provincia de Barcelona. (El hecho no se ha podido producir en las Enseñanzas Medias, porque en estos niveles es contratado profesorado específico para impartir el catalán).

En cambio, en Preescolar y E.G.B. (sobre todo en su 1.^a etapa) todo el profesorado, en virtud del carácter globalizado de sus enseñanzas, debería ser también profesor de catalán del grupo en que ejerce la tutoría.

Pero, por estudios sociolingüísticos expuestos, ya hemos visto que en la E.G.B. barcelonesa del sector estatal, esto era un ideal imposible, dado el elevado porcentaje de profesores castellanoparlantes (superior al que presentan las Enseñanzas Medidas).

Digamos también que buen número de profesores catalanoparlantes, o no escriben catalán o, al menos, les cuesta mayor esfuerzo llevar en catalán las actividades académicas.

Por otra parte, el hecho de que algunos colegios de E.G.B. dispusieran, desde hacía algunos años, de profesorado catalán pagado por el Ayuntamiento o por "Omnium Cultural", al tener que continuar este profesorado e introducir sus clases en el horario normal, proporcionaba al profesorado restante la oportunidad de ver rebajado, en tres horas semanales, su horario lectivo.

Así que, de una parte por mantener unos puestos de trabajo a unos profesores, y de otra por comodidad, se dio el caso de que algunos profesores de las plantillas, aún siendo catalanoparlantes y tutores de grupo, se inhibieron de la tarea de dar catalán a los alumnos de su propio grupo y menos, todavía, a otros.

El creciente aumento de la contratación de profesores extra-plantilla que se produjo en los años 1978-79 y 1979-80, vino, en cierto modo, a "primar" la inhibición y se tuvieron que arbitrar medidas que frenaran esta tendencia. Precisamente el Inspector General autor de este artículo presentó a la Comisión Mixta, en junio de 1980, un "informe sobre la redistribución del profesorado especialista de lengua catalana en E.G.B. y medidas encaminadas a la extensión y normalización de esta enseñanza en la provincia de Barcelona", que la Comisión Mixta primero, y, luego, la Generalitat hicieron suyo, adoptando gran parte de las medidas propuestas.

Del citado informe reproducimos un anexo (registrado aquí con el número 11) en el que se demuestra:

a) Que existían zonas en que la respuesta de los tutores catalanoparlantes había sido *muy positiva*, al hacerse cargo, no sólo de la enseñanza del catalán en su grupo, sino que lo habían dado, además, en otros dos, o, al menos, en otro grupo, siguiendo las instrucciones dadas al principio del curso.

b) Que en otras zonas se observaban diferencias negativas entre el número de tutores catalanoparlantes y las clases de catalán que impartían; diferencias que, en algunos casos, eran verdaderamente escandalosas.

Incluso había profesores que se habían apresurado a inscribirse en los cursos de reciclaje "por si pudiera servirles en el futuro como mérito", y luego no desempeñaban, en la práctica, la enseñanza del catalán.

Afortunadamente esta tendencia no se ha agravado y más bien va remitiendo, lo cual permite una mejor redistribución del profesorado "extra-plantilla", con lo cual se puede afirmar que se está en camino de la norma-

lización de la enseñanza del catalán", puesto que forma parte del horario normal y también, cada día más, va siendo dada por el profesorado "normal".

Esta "normalización" la podemos considerar alcanzada en Gerona, Lérida y Tarragona (pues los escasos especialistas extra-plantilla no llegan a 10 en el conjunto de las tres provincias, y cubren una función itinerante para atender a escuelas de maestro único, cuyo titular es un profesor castellanoparlante). Y en Barcelona va por buen camino al haberse detenido el ritmo creciente de profesores "extra-plantilla" cuyo número ha variado así:

1978-79 =	370
1979-80 =	484
1980-81 =	796
1981-82 =	798

3.3. Creación de cátedras de Lengua y Literatura Catalanas.

Ha favorecido el desarrollo del bilingüismo la creación de plazas de Profesores Numerarios (catedráticos y agregados en B.U.P. y profesores en F.P.).

Hasta hace poco sólo algunas Universidades tenían cátedras de catalán.

3.3.1. En Bachillerato las primeras convocatorias que realizó el M.E.C. tuvieron lugar el 4 de abril de 1979. Fueron convocadas 60 plazas de agregados (a partes iguales en los turnos de oposición restringido y libre) y 24 cátedras de Instituto.

En marzo de 1980 se convocaron 54 plazas de agregado y 30 de catedrático.

Y en febrero de 1981, se convocaron 32 cátedras (16 al turno libre y 16 al restringido). En cuanto a agregados, se convocaron 120 plazas (32 al turno libre y 78 al restringido).

De todas estas plazas figuran cubiertas ahora el 90 por ciento de las de agregado y el 45 por ciento de las cátedras.

Subrayemos la necesidad de proseguir esta política, pues las plantillas oficiales de los Institutos cuentan no sólo con menos profesores de catalán que de castellano, sino también menos que de francés e inglés.

3.3.2. En Formación Profesional, se han convocado plazas de Profesores Numerarios de Lengua y Literatura Catalanas en las convocatorias de 1980 (30 plazas) y de 1981 (85 plazas). Los de la última convocatoria están todavía en prácticas.

3.3.3. Por lo que respecta a la creación de cátedras de catalán en las Escuelas Universitarias de Profesorado de E.G.B., aunque prevista en el Real Decreto 2092 / 78, de 23 de junio, diremos que todavía no se ha producido convocatoria alguna, seguramente por esperar que dichas escuelas cuenten con un plan de enseñanza definitivo que no acaba de llegar.

La tarea de enseñar catalán a los profesores de E.G.B. en formación, no obstante, empezó, en forma más o menos oficial, en 1975 y se incrementó

a partir de 1978. El número inicial de profesores, que no llegaba a una docena en las cinco Escuelas Estatales de Cataluña hace cinco años, sobrepasaba los 70 en el curso 1980-81.

3.4. Aprobación de libros de texto para la enseñanza del catalán y en catalán.

El Real Decreto 2092 / 1978 de 23 de junio creaba una Comisión Mixta Ministerio-Generalitat para la aprobación de libros de texto en catalán. Esta Comisión pasó a funcionar como una Subcomisión dentro de la Comisión Mixta ratificada por la O.M. de 14-9-78. La aprobación de los libros en la Subcomisión era ratificada por el pleno de la Comisión Mixta.

La Subcomisión celebró su primera sesión en enero de 1979 y celebró 4 sesiones durante dicho año, siendo aprobados 27 libros de texto.

Durante 1980 celebró 3 sesiones y se aprobaron 86 libros de texto.

Responsabilizada ya en exclusiva la Generalitat de esta tarea, por haber asumido las competencias que le asigna el Estatuto de Cataluña, durante el año 1981 se han celebrado 6 sesiones y los libros de texto aprobados han sido 204.

En conjunto, pues, 317 libros de texto, escritos en catalán, y todos ellos de carácter didáctico, pueden figurar en las escuelas de Cataluña.

Se trata de un verdadero esfuerzo editorial, realizado no sólo por las editoriales radicadas en Cataluña (aunque éstas agruparan el 70 por ciento), sino por otras radicadas en Madrid (Anaya y Bruño) y Zaragoza (Edelvives).

IV. INSTITUCIONES DESTACADAS EN LA PROMOCION Y DESARROLLO DE LA LENGUA CATALANA EN LA ENSEÑANZA

4.1. Públicas:

4.1.1. *La Generalitat de Catalunya.*

Tiene dos Departamentos que tienen entre sus misiones fundamentales la promoción del catalán en la enseñanza. Tales son:

4.1.1.1. *El Departament d'Ensenyament* (con D. Joan Guitart Agell al frente) que cuenta:

a) Con el Gabinete Técnico de la Secretaria General Técnica (dirigida ésta por D. Francisco Noy Ferré), con sus Secciones de Estudios, Estadística; la de "Llibres de Text e Intitulacions" (en cuyo seno funciona una Comisión para la revisión y aprobación de textos escolares en catalán), y la de Publicaciones. (Destaquemos entre las tareas de ésta, en colaboración con otros órganos del departamento, la edición de Programas, Orientaciones y

Bibliografía para los distintos niveles: Preescolar, EGB, BUP y FP, así como los correspondientes al reciclaje de Profesores).

b) El SEDEC (Servicio de enseñanza del catalán). Sus funciones son el asesoramiento, promoción, seguimiento y coordinación de la enseñanza del catalán. (Los encargados de este Servicio son D.^a Margarida Muset y D. Joaquín Arenas).

c) La Comisión Técnica Reguladora para la enseñanza del catalán que decide sobre las peticiones de exención y la autorización de programas en catalán. (La preside D.^a Margarida Muset).

d) La Dirección general de Enseñanza Primaria (con D.^a Sara M.^a Blasi Gutiérrez al frente) que cuenta con un Gabinete de Ordenación Educativa para la formulación de orientaciones y programas.

e) Id. de la de Enseñanza Secundaria y Profesionales (con D. José Amengual Ferragut).

f) La Dirección general de Enseñanza Universitaria (con D. Ramón Pascual de Sans) que cuenta con el Servicio de Formación y perfeccionamiento del Profesorado cuya Sección de Formación Permanente y Reciclaje, tiene un negociado dedicado al reciclaje de Profesores para la enseñanza del catalán.

g) Las Inspecciones Técnicas de los diversos niveles, en el seno de las cuales funcionan las respectivas Ponencias de Catalán.

4.1.1.2. *El Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació.*

(Al frente del cual figura ahora el profesor D. Max Cahner García). Cuenta con una Dirección General de Política Lingüística (con D.^a Aina Moll) y con ella un "Serveid'Assessorament Lingüístic". Uno de sus objetivos capitales es conseguir la normalización lingüística de la lengua catalana.

Su obra principal ha sido, y es, la organización de programaciones de lengua catalana para adultos no catalano-parlantes. (Se trata del nivel "Ilindar", al estilo del "level" inglés).

Organiza también otros curso para catalano-parlantes y, en colaboración con la Escuela de Administración Pública de Cataluña y con los Ayuntamientos, organiza "Cursos de lenguaje administrativo y en catalán para adultos", con el fin de enseñar el uso correcto del catalán en la Administración.

4.1.2. *Las Universidades de Cataluña, vinculadas a la Generalidad a través del "Consell Interuniversitari".*

Todas las Universidades, con sus Excmos. y Magníficos Rectores, D. Antonio M.^a Badia Margarit (en la Central), D. Antoni Serra Ramoneda (en la Autónoma) y D. Gabriel Ferrater Pascual, (en la Politécnica) colaboran en la difusión y enseñanza del catalán.

Mencionemos:

4.1.2.1. *Las cátedras universitarias de catalán en la de Barcelona y en la U. Autónoma.*

De ellas salen los Licenciados y Doctores en Filología Catalana que cubrirán las cátedras de los centros de Enseñanzas Medias.

Ambas Universidades dieron también, entre 1975 y 1978, cursos especiales de catalán con certificado de aptitud para la docencia (que fueron convalidados como diplomas de mestre de catalá).

Han dado y siguen dando cursos de catalán para adultos especialmente para profesionales de distintas ramas.

4.1.2.2. *Los Institutos de Ciencias de la Educación* merecen mención especial por su tarea práctica de realización del Reciclaje que programan la Dirección General de Enseñanza Universitaria y el SEDEC.

Desde 1978 realizan esta tarea las Universidades de Barcelona y la Autónoma, a la que se ha incorporado en 1980 la Universidad Politécnica, con especial atención al Profesorado de Formación Profesional.

Gracias a los cursos de reciclaje los docentes pueden obtener el diploma de "Mestre de Catalá" o el certificado de aptitud válido para enseñar en Preescolar y 1.^a etapa de EGB.

4.1.2.3. *Las Escuelas Universitarias del Profesorado.*

Tanto las cinco estatales como las dos privadas adscritas han introducido en su programación de estudios, por consejo de la Comisión Mixta MEC-Generalitat, las correspondientes disciplinas para que *todos sus alumnos* salgan, por lo menos, con los conocimientos propios de la primera fase de "reciclaje" (que les capacita para las enseñanzas del catalán en preescolar y 1.^a etapa de EGB, así como para dar enseñanza en catalán).

Los alumnos que cursan la especialización en el área filológica salen capacitados para dar la enseñanza del catalán en la 2.^a etapa (ahora tercer ciclo) de EGB, y pueden solicitar a través de la Generalidad, de la Universidad respectiva la expedición del diploma de "Mestre de Catalá".

4.1.3. *Corporaciones locales.*

4.1.3.1. *Diputaciones.*

Las Diputaciones catalanas, ya en los primeros años de la década de los 70, incluyeron entre sus actividades culturales la programación de cursos de catalán dirigidos a personas adultas. Un buen porcentaje de los alumnos de estos cursos pertenecían al profesorado.

La Diputación de Barcelona llegaba a otorgar un certificado de catalán, tras unos estudios que podían durar dos o tres años según su intensidad horaria. Este certificado fue "convalidado" (si había sido obtenido con anterioridad a la publicación del Real Decreto 2012/78) por la Comisión Mixta, a los efectos de expedición del Diploma de "mestre de catalá".

La Diputación de Lérida creó la cátedra "Gili Gaya" en su Instituto de Estudios Ilerdenses que se dedicó fundamentalmente a la programación e impartición de cursos de catalán para adultos. A los cursos asistía un elevado porcentaje de docentes.

Y, en general todas las Diputaciones destinaron ayudas a la DEC de "Omnium Cultural" para dar catalán en las escuelas de sus provincias y subvencionaron la suscripción de alguna revista catalana de pedagogía (p.ej. "Perspectives escolars").

4.1.3.2. *Ayuntamientos.*

Fueron muchos los ayuntamientos (y más en la provincia de Barcelona que en el resto de Cataluña) que subvencionaron la enseñanza del catalán en las escuelas, durante la década de los 60 y principios de la del 70, cuando el MEC no destinaba recursos personales y económicos para hacerlo.

La ayuda se verificaba por el pago directo de profesores, por horas impartidas o bien concediendo una subvención anual a los fondos "Omnium Cultural", y éste, a través de su Delegación de Ensenyament del Catala (DEC), se encargaba de dar las clases. Esta fue la situación más frecuente hasta 1977.

4.2. Privadas

Enumeraremos con algún detalle, en sendos apartados, las actividades de las dos principales instituciones ("Omnium Cultural" y "Rosa Sensat") e incluiremos en otro apartado, y no de modo exhaustivo, otras instituciones.

4.2.1. "Omnium Cultural"

Fue la entidad pionera en la enseñanza del catalán. Fundada en 1961, en tiempos difíciles, dio marco institucional a esta actividad presentándola dentro de un conjunto de actividades culturales y literarias. Y prestó, con recursos de sus asociados o con los que recababa de ayuntamientos y diputaciones, apoyo económico que permitió sufragar los gastos de profesorado.

Entre los principales responsables de "Omnium Cultural" que más han trabajado para la difusión de la enseñanza catalana, citaremos a don Joan Triadú y don Joaquim Arenas.

"Omnium Cultural" contó con los siguientes servicios:

- La "Delegació d'Ensenyament del Catala" (DEC). Empezó sus actividades durante el curso 1961-62, y pronto se extendió por toda Cataluña.

Contó con un "Equipo pedagógico", cuyas funciones fueron: crear seminarios de maestros que daban catalán; impartir cursillos de metodología; asesoramiento en las programaciones de catalán; edición de un boletín para maestros (a partir de 1966).

Administrativamente gestionaba la recepción y distribución de subvenciones, la contratación de profesorado.

La DEC aglutinó actividades dispersas, y en un par de años triplicó cuantitativamente los efectivos dedicados a la enseñanza del catalán.

- Señalemos también que la DEC, en íntima colaboración con la Sección Filológica del "Institut d'Estudis Catalans", creó en 1961 la JAEC (Junta d'Assessorament pels Estudis Catalans), que fue la continuadora del Tribunal Permanent de la Generalitat, para otorgar los diplomas de "Mestre de Catala", previo examen de comprobación de suficiencia de los aspirantes. Estos diplomas fueron considerados como convalidables por la OM de 14-9-78. La JAEC expidió más de 1.300 de estos certificados, pero ejercen la docencia sólo un 20%.
- Dependía también de "Omnium Cultural" la "Escola de Catala del CIC", que venía a ser, de una parte, el centro oficial de la DEC para formar docentes, pero, de otra parte, se dedicaba también a *dar cursos por correspondencia*, tanto a titulados docentes como a profesionales diversos (incluso tenían alumnos extranjeros).

4.2.2. "Institución Rosa Sensat"

Fundada en 1965, quizá su figura más significativa ha sido la de doña Marta Mata.

Su primitiva preocupación de "catalanizar la escuela" recibió apoyo inicial de políticos que hoy figuran en diversos partidos de matiz nacionalista.

Sus realizaciones prácticas más interesantes y positivas en favor de la lengua catalana se han hecho a través de "les escoles d'estiu", "els cursos per a mestres" y las publicaciones didácticas (cuenta con editorial propia).

4.2.3. Instituciones varias

Mencionamos sin afán exhaustivo las siguientes:

- a) Fundación "Font Carulla", creadora de los premios "Baldiri Rexach" sobre pedagogía y didáctica en Cataluña.
- b) Fundaciones "Artur Martorell" y "Alexandre Galí", con publicaciones didácticas varias.
- c) "Franciscalia", que organiza cursos de catalán para adultos.
- d) ICESP, como la anterior.
- e) Las Cajas de Ahorro radicadas en Cataluña, a través de sus obras culturales, han creado "escuelas catalanas", han editado libros y medios audiovisuales para la difusión de la cultura catalana y han patrocinado el teatro infantil, la música y el arte catalán, y también cursos de lengua catalana para adultos.

- f) Mencionemos también la obra de difusión y enseñanza de la lengua catalana realizada a través de *los medios de comunicación social* (cursos en la prensa, radio y televisión).

Es de destacar que existen cinco publicaciones de prensa diaria en catalán (*Avui*, la más representativa) en las que no suelen faltar espacios de difusión de cuestiones lingüísticas.

También se publica prensa in antil en catalán (*Cavall Fort*, con veinte años de existencia, la de r mayor difusión).

- g) Son también varias *las editoriales* que contribuyen a la difusión de la lengua catalana con sus libros de texto y otros, simplemente literarios, científicos, filosóficos, etc.
- h) Existen también diversas revistas pedagógicas en catalán (*Perspectiva Escolar*, *Guix*, *Cuaderns de Pedagogia*, entre otras).

ANEXO 1

Estudio sociolingüístico del alumnado de Preescolar y EGB en la provincia de Barcelona

Curso 1978-1979

	EDUCACION PREESCOLAR			EDUCACION GENERAL BASICA		
	Porcentajes de catalano-parlantes	Porcentajes no catalano-parlantes		Porcentajes de catalano-parlantes	Porcentajes no catalano-parlantes	
		Que conocen el catalán	Que no conocen el catalán		Que conocen el catalán	Que no conocen el catalán
Barcelona ciudad:						
Enseñanza estatal	21	13	66	24	27	49
Enseñanza no estatal	47	21	32	46	28	26
Global	42	19	39	39	28	33
Resto provincia:						
Enseñanza estatal	18,5	9,5	72	17	21	62
Enseñanza no estatal	48	17	35	44	25	31
Global	36	13	51	32	22	46
Total provincias:						
Enseñanza estatal	19	10	71	19	22	59
Enseñanza no estatal	48	18	34	45	26	29
Global	38	15	47	34	24	42

Nota: Para la obtención de estos datos han sido contabilizadas el 83 por 100 de las matrículas de los Centros públicos y el 81 por 100 de los privados, sobre un total de matriculados que sobrepasó los 840.000 alumnos.

ANEXO 2

Número de alumnos de Educación Preescolar y EGB que vienen recibiendo enseñanza del catalán en los tres últimos cursos en Centros públicos y privados de Cataluña

	NIVEL PREESCOLAR			NIVEL EGB			TOTAL PREESCOLAR MAS EGB		
	Públicos	Privados	Total	Públicos	Privados	Total	Público	Privado	Total
1978-79	32.800 (42 %)	110.370 (82 %)	143.170 (67,3 %)	155.805 (39 %)	339.107 (79 %)	494.912 (59,7 %)	188.605 (39,5 %)	449.477 (79,7 %)	638.082 (61,2 %)
1979-80	53.196 (57 %)	109.400 (85 %)	162.596 (73,2 %)	222.414 (54 %)	347.092 (82 %)	569.506 (68,2 %)	275.610 (54,5 %)	456.492 (83 %)	732.102 (87,6 %)
1980-81	98.407 (96 %)	103.600 (8,7 %)	201.007 (90,7 %)	395.814 (94 %)	358.600 (85 %)	754.414 (89,5 %)	494.221 (94,3 %)	462.200 (85,4 %)	956.421 (90 %)

Notas: Los porcentajes están calculados sobre el total de las matrículas correspondientes a los distintos niveles y sectores.
Los correspondientes al sector privado del curso 1980-81 son "estimados", pues no ha finalizado totalmente su contabilización.

ANEXO 3

Número de Centros de Enseñanza Preescolar y EGB que han sido autorizados para dar la enseñanza en catalán desde septiembre de 1978 hasta junio de 1981

	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS		TOTAL CENTROS AUTORIZADOS		
	Total- mente	Parcial- mente	Total- mente	Parcial- mente	Total- mente	Parcial- mente	En con- junto
Curso 1978-79	6	30	40	39	46	69	115
Curso 1979-80	28	55	61	46	89	101	190
Resumen Centros autorizados por Com. Mixta MEC/Generalidad ...	34	85	101	85	135	170	305
Curso 1980-81 (autorizados por SEDEC)	14	46	7	6	21	52	73
Total Centros autorizados hasta ju- nio de 1981	48	131	108	91	156	222	378
Porcentajes según la amplitud de de la autorización	3,03	8,28	5,90	4,97	4,57	6,51	11,08
Porcentajes por sectores (públicos y privados)	11,31		10,87				

Nota: Los porcentajes que se expresan lo son en relación al número de Centros en funcionamiento en Cataluña durante el curso 1980-81, esto es, 15.575 Centros públicos y 16.873 Centros privados; en total, 34.448 Centros.

ANEXO 4

Número de alumnos de Educación Preescolar y EGB que vienen recibiendo enseñanza *en catalán* en los tres últimos cursos en Centros públicos y privados de Cataluña, con distinción de quienes la reciben totalmente en catalán o sólo parcialmente (en determinadas áreas o niveles)

	ENSEÑANZA TOTALMENTE EN CATALAN			ENSEÑANZA PARCIALMENTE EN CATALAN			EN CONJUNTO (TOTAL + PARCIAL)		
	Públicos	Privados	Global	Públicos	Privados	Global	Públicos	Privados	Global
1978-79 ...	1.800 (0,37 %)	22.500 (4 %)	24.300 (2,3 %)	9.800 (2 %)	19.000 (3,3 %)	28.850 (2,8 %)	11.600 (2,3 %)	41.500 (4 %)	53.100 (5,1 %)
1979-80 ...	6.410 (1,2 %)	36.980 (6,7 %)	43.390 (4,1 %)	14.200 (2,8 %)	27.720 (5 %)	41.920 (3,8 %)	20.610 (4 %)	64.700 (11,7 %)	85.310 (7,9 %)
1980-81 ...	9.040 (1,7 %)	40.460 (7,4 %)	49.500 (4,7 %)	21.920 (4,1 %)	30.915 (5,7 %)	52.805 (5 %)	30.960 (5,8 %)	71.375 (13,1 %)	102.335 (9,7 %)

Nota: Los porcentajes que se expresan están calculados en relación con el total de alumnos matriculados en los distintos niveles de enseñanza y en cada uno de los años académicos que se expresan.

ANEXO 5

Estudio sociolingüístico del alumnado de enseñanzas medias de Cataluña
Curso 1980-81

Provincia o comarca	BACHILLERATO Y COU				FORMACION PROFESIONAL			
	Catalano-parlantes		No catalanoparlantes		Catalano-parlantes		No catalanoparlantes	
	Total	Entienden catalán	Total	No lo entienden	Total	Entienden catalán	Total	No lo entienden
Gerona	91,5	7	8,5	1,5	89	9	11	2
Lérida	83	13	17	4	76	22	24	2
Tarragona	78	20	22	2	70	25	30	5
Barcelona	60	33	40	7	35	48	65	17
Area Metropolitana Barcelona	(56)	(35)	(44)	(9)	(30)	(50)	(70)	20

ANEXO 6

Evolución de los alumnos de Formación Profesional que reciben enseñanza del catalán

TOTALES DE CATALUÑA

Cursos	PRIMER GRADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL			SEGUNDO GRADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL			TOTAL PRIMERO Y SEGUNDO GRADOS			Observaciones
	Matriculados	Dan catalán	%	Matriculados	Dan catalán	%	Matriculados	Dan catalán	%	
1978-79:										
Estatal	23.007	18.400	80	8.963	—	0	31.970	18.400	57,5	Estimación por muestreo. No se da en segundo grado.
No estatal	41.427	24.850	60	11.031	—	0	62.458	24.850	40	
Total	64.434	43.250	67	19.994	—	0	94.428	43.250	45	
1979-80:										
Estatal	28.082	27.551	98,1	11.392	1.420	12,4	39.474	28.971	73,4	No obligatorio el catalán en el segundo grado.
No estatal	45.126	32.795	72,6	11.520	573	5	56.646	33.368	58,9	
Total	73.208	60.346	82,4	22.912	1.993	8,6	96.120	62.339	64,8	
1980-81:										
Estatal	31.204	30.600	98	12.802	11.500	90	44.009	42.100	95,6	Estimación por muestreo. Obligatorio en 2.º grado.
No estatal	49.718	39.800	80	14.031	10.500	75	63.749	50.300	79	
Total	80.925	70.400	87	26.833	22.000	82	107.758	92.400	85,7	

ANEXO 7

Alumnos que reciben enseñanza del catalán

FORMACIÓN PROFESIONAL. Curso 1979-1980

Provincias	ALUMNOS MATRICULADOS			CURSAN CATALAN			PORCENTAJES			Alumnos exentos Núm.	FP-1 %	Observaciones
	1.º grado	2.º grado	Total	1.º grado	2.º grado	Total	1.º grado	2.º grado	Total			
Barcelona:												
Estatal	19.084	7.742	26.826	18.835	596	19.431	98,6	7,7	72,5	249	1,3	Estimación muestreo
No estatal	39.981	10.221	50.202	28.000	200	28.200	70	2	56	—	—	
Total	59.065	17.963	77.028	46.835	796	47.631	80	4,5	61,8	1.049	1,7	
Gerona:												
Estatal	3.241	1.056	4.477	3.310	—	3.310	96	—	73,5	145	4,	
No estatal	708	174	882	708	174	882	100	100	100	—	—	
Total	4.129	1.230	5.359	4.018	174	4.192	97	14	78,2	145	3,4	
Lérida:												
Estatal	1.623	812	2.435	1.454	—	1.454	89	—	59,6	0	0	
No estatal	2.603	659	3.262	2.540	199	2.739	97	30	84	0	0	
Total	4.226	1.471	5.697	3.994	199	4.143	93,6	13,5	73,5	0	0	
Tarragona:												
Estatal	3.954	1.782	5.736	3.952	824	4.776	100	40	83	2	0	Internos INEI
No estatal	1.834	466	2.300	1.547	—	1.547	84	—	67	144	7,7	
Total	5.788	2.248	8.036	5.499	824	6.327	95	36	78,6	146	2,5	
Cataluña:												
Estatal	28.082	11.392	39.474	27.551	1.420	28.971	98,1	12,4	73,4	396	1,43	
No estatal	45.126	11.520	56.646	32.795	573	33.368	72,6	5	58,9	944	2,87	
Total	73.208	22.972	96.120	60.346	1.993	62.339	82,4	8,6	64,8	1.340	2,22	

ANEXO 8

Evolución de los alumnos de Bachillerato y COU que reciben enseñanza del catalán

TOTALES DE CATALUÑA

Cursos	BACHILLERATO			COU			TOTAL			Observaciones
	Matricu- lados	Dan catalán	%	Matricu- lados	Dan catalán	%	Matricu- lados	Dan catalán	%	
1978-79:										
Estatal	64.161	52.100	81,2	14.346	600	4,2	78.507	52.700	67,1	Bajo % en nocturno En COU no obliga- torio. En los no estatales hay 2.298 alm. lib.
No estatal	60.121	48.400	80,5	9.277	0	0	69.398	48.400	69,7	
Total	124.282	100.500	80,8	23.623	600	2,5	147.905	101.100	68,3	
1979-80:										
Estatal	69.012	64.600	93,6	16.200	2.200	13,5	85.212	66.800	78,4	En COU no obligatorio
No estatal	63.130	56.400	89,3	10.523	1.000	9,5	73.653	57.400	77,9	
Total	132.142	121.000	91,6	26.723	3.200	12	158.865	124.200	78,2	
1980-81:										
Estatal	67.669	65.900	97,4	20.432	19.200	94	88.100	85.212	96,6	Empieza obliga- torio en COU
No estatal	60.714	57.200	94,2	11.660	10.700	91,8	72.374	67.900	93,8	
Total	128.383	123.100	95,9	32.092	29.900	93,2	160.475	153.000	95,3	

Nota: Todos los datos de este cuadro han sido calculados por estimación y deben considerarse como una aproximación al tema y, por tanto, con cierto margen de error.

ANEXO 9

Estudio sociolingüístico del profesorado de Educación Preescolar y EGB de la provincia de Barcelona

Curso 1979-1980

	EDUCACION PREESCOLAR			EDUCACION GENERAL BASICA		
	Porcentaje catalano-parlantes	Porcentajes no catalano-parlantes		Porcentaje catalano-parlantes	Porcentajes no catalano-parlantes	
		Que se ex-presan tamb. en catalán	Que com-prenden el catalán		Que se ex-presan tamb. en catalán	Que com-prenden el catalán
Barcelona ciudad:						
Enseñanza estatal	48	8	31	13	37	9
Enseñanza no estatal	70	11	16	3	59	13
Global	66	10	19	5	54	12
Resto provincia:						
Enseñanza estatal	34	8	32	26	26	8
Enseñanza no estatal	71	11	14	4	57	10
Global	51	10	24	15	40	9
Total provincia:						
Enseñanza estatal	36	8	32	24	28	8
Enseñanza no estatal	71	11	15	3	58	12
Global	56	10	22	12	45	10

Nota: El presente cuadro ha sido elaborado con las respuestas dadas por 11.812 profesores estatales y 15.032 no estatales, lo cual representa más del 98 por 100 de los efectivos de personal docente de dichos niveles.

ANEXO 10

Estudio sociolingüístico del profesorado de enseñanzas medias en Cataluña

CURSO 1980-81

(Profesorado estatal+profesorado no estatal)

	BACHILLERATO Y COU						FORMACION PROFESIONAL					
	Total profesores (púb.+priv.)	Catalano parlantes			No catalano parlantes			Total profesores (púb.+priv.)	Catalano parlantes		No catalano parlantes	
		Catalano parlantes	En conjunto	¿Entienden catalán?	En conjunto	SI	NO		En conjunto	SI	NO	
Barcelona	8.367	5.773	2.594	2.343	251	251	5.428	3.528	1.900	1.667	233	
Porcentaje	100	69	31	28	3	3	100	65	35	30,7	4,3	
Gerona	722	567	155	123	32	32	449	400	49	32	17	
Porcentaje	100	78,5	21,4	17,3	4,1	4,1	100	89,1	10,8	7	3,8	
Lérida	697	446	251	223	28	28	514	378	136	118	18	
Porcentaje	100	64	36	32	4	4	100	73,5	26,5	23	3,5	
Tarragona	763	488	275	240	35	35	551	403	148	145	3	
Porcentaje	100	64	36	31,5	4,5	4,5	100	73	27	26,5	0,5	
Cataluña	10.549	7.274	3.275	2.929	346	346	6.942	4.710	2.232	1.962	270	
Porcentaje	100	68,95	31,05	27,77	3,28	3,28	100	67,85	32,15	28,26	3,89	

Nota: Porcentajes obtenidos según encuesta-muestreo.

ANEXO 11

Datos demostrativos de que en algunas localidades o zonas de inspección se ha producido una *actuación positiva* de los profesores tutores, frente a otras en que ha predominado la inhibición.

A) Zonas de actuación positiva:

Localidad o zona	Porcentaje profesorado catal.-parl.	Porcentaje tutores que dan catalán	Diferencia positiva
a) S. Celoni, Cardedeu, Llinás.	26,8	73	46,2
b) Martorell, S. Andrés B., Gelliga, etc.	25,1	56,5	31,4
Malgrat, Pineda, Tordera	24,7	55,3	30,6
Rubí y S. Cugat	26,7	53,5	26,8
Caldes, Sentmenat, Moiá, etc.	31,6	55,5	23,9
Sellent, Balsareny, Artés, etc.	44,3	68	23,7
Aoiá, Igualada, V. Camí, Calaf, etc.	23,4	42,6	19,2
c) Manresa	48,8	64	15,2
Maresme: Mataró	14,7	30,6	15,9
Gavá	9,5	19,4	9,9

Nota: En el grupo *a*, cada tutor ha cubierto tres unidades; en el grupo *b*, más de 2 grupos y en el *c*, dos grupos.

B) Zonas con predominio de la inhibición:

Localidad o zona	Porcentaje profesorado catal.-parl.	Porcentaje tutores que dan catalán	Diferencia negativa
Garraf: Vilanova, S. Pere Ribas, etc.	34,3	1,8	32,5
Badalona	32	1,2	30,8
Viladecans	33	4	29
Osona: Vich	55,2	27	28,2
Osona: Manlleu, Torelló	46,5	20,3	21,2
Arenys, Calella, Canet	37	15,5	21,5
Barcelona	36	14	22
S. Adriá, Montgat	27,5	10	17,5
Esplugas de Llobregat	30,9	17,8	13,1
Montcada, Llagosta, Montones ..	20,8	16,4	14,4
Granollers	22,7	8,3	12,4
La Garriga, Centelles, Taradell, etc.	32,2	20	12,2
Berga	53,4	4,7	11,7
S. Feliu-San Just	29,7	19,2	10,5

2. PAIS VASCO

DATOS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL Y EN EUSKARA EN EL TERRITORIO AUTONOMO DE EUSKADI (*)

Se ofrecen diferenciados los datos de los Colegios Públicos y de las Ikastolas (escuelas semipúblicas vascas).

A. Colegios públicos

I. ALUMNOS

Enseñanza total o parcialmente en euskara:

Alava: Preescolar y EGB, de 28.691 alumnos, 1.229 (4,3%).

Vizcaya: Preescolar y EGB, de 123.500 alumnos, 9.250 (7,4%). BUP-COU, de 27.319 alumnos, 300 (1,1%).

Guipúzcoa: Preescolar y EGB, de 53.694 alumnos, 6.600 (12,3%). BUP-COU, de 13.103 alumnos, 500 (3,8%).

Enseñanza del euskara (el euskara como asignatura).

Alava: Preescolar y EGB, de 28.691 alumnos, 19.404 (67,6%). BUP-COU, de 4.871 alumnos, 2.000 (41%).

Vizcaya: Preescolar y EGB, de 123.500 alumnos, 41.553 (33,6%). BUP-COU, de 27.319 alumnos, 17.000 (62,2%).

Guipúzcoa: Preescolar y EGB, de 53.694 alumnos, 45.846 (85,4%). BUP-COU, de 13.103 alumnos, 10.500 (80,1%).

(*) Fuente: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

II. CENTROS (de preescolar y EGB)

	<u>1980-81</u>	<u>1981-82</u>
<i>Alava</i> : Enseñanza en euskara (total o parcial)	20	39
Enseñanza del euskara	750	616

En Alava ha descendido el número de aulas donde al euskara se daba tratamiento de asignatura, porque ha aumentado el de aulas que utilizan el euskara como medio de enseñanza. Ha habido trasvase de profesores específicos de euskara (imparten únicamente el euskara en siete aulas a tutores de euskara).

	<u>1980-81</u>	<u>1981-82</u>
<i>Vizcaya</i> : Enseñanza en euskara (total o parcial)	296	370
Enseñanza del euskara	1.110	1.458
<i>Guipúzcoa</i> : Enseñanza en euskara (total o parcial) ...	220	264
Enseñanza del euskara	1.272	1.698

III. PROFESORES (de preescolar y EGB)

	<u>1980-81</u>	<u>1981-82</u>
<i>Específicos de euskara:</i>		
Alava	125	86
Vizcaya	185	193
Guipúzcoa	212	183
<i>Tutores de euskara:</i>		
Alava	44	59
	(20 B)	(39 B)
	(24 A)	(20 A)
Vizcaya	400	520
	(296 B)	(370 B)
	(104 A)	(150 A)
Guipúzcoa	500	564
	(220 B)	(264 B)
	(280 A)	(300 A)
	924	1.143

(A: impartiendo sólo euskara como asignatura en su aula. B: impartiendo parte de las asignaturas en euskara).

CURSOS DE VASCO PARA PROFESORES

Con objeto de que el profesorado vaya dominando la lengua vasca, en los últimos cuatro cursos se organizan cursillos de euskara gratuitos. Se dan tres formas distintas de cursillos:

a) A lo largo de todo el curso escolar, hasta el presente, 1981-82 tenían una duración de cinco horas semanales. A partir de este curso se da otra alternativa: diez horas semanales.

Actualmente participan en estos cursillos:

Guipúzcoa: 810 profesores, 5 horas semanales; 80 profesores, 10 horas semanales.

Vizcaya: 1.130 profesores, 5 horas semanales; 320 profesores, 10 horas semanales.

Alava: 340 profesores, 5 horas semanales; 45 profesores, 10 horas semanales.

b) Cursos intensivos de verano.

Durante el verano de 1981 se organizaron cursos intensivos de verano para profesores que vinieran ya aprendiendo el vasco durante los cursos escolares. Se ofrecieron dos alternativas:

1. Régimen de internado. Duración: un mes y seis horas intensivas diarias más dos de actividades (180 horas intensivas). 253 profesores participaron en estos cursos.
2. Régimen abierto. Duración: un mes y cinco horas intensivas sólo en días laborables (100 horas intensivas). 469 profesores participaron en estos cursos.

c) Cursos intensivos trimestrales.

Ante el hecho de que muchos profesores llegan a adquirir un nivel aceptable del vasco, pero tienen dificultades a la hora de hablar en público, el Departamento de Educación ha organizado cursos intensivos de euskara trimestrales.

De cada provincia son liberados 30 profesores (90 en total) de sus obligaciones escolares (se les nombran sustitutos) y acuden a cursos de euskara de seis horas de duración. Para liberar a estos profesores se siguen estos tres criterios:

1. Nivel alto de vasco (a punto de empezar a hablarlo).
2. Estar trabajando o dispuesto a trabajar en los niveles inferiores de EGB.
3. Necesidad de profesorado vasco parlante por parte del centro en el que trabaja actualmente.

En cada curso, pues, podrán acudir a estos cursos 270 profesores de preescolar y EGB.

III. IKASTOLAS

Las Ikastolas —escuelas semipúblicas vascas— imparten las enseñanzas básicamente en lengua vasca.

Actualmente, las enclavadas en áreas casi exclusivamente castellano-parlantes las imparten en ambas lenguas, dando a cada una de éstas un ámbito específico.

Los datos referentes a estos centros son los siguientes:

a) *Alumnos*

		1980/81	1981/82
<i>Guipúzcoa</i>	Preescolar	13.192 (36,6%)	13.112 (+215) (36,6%)
Prof.: 1.465	EGB	21.804 (20,8%)	23.782 (22,73%)
Centros: 77	BUP-COU	1.778 (7,1%)	1.996 (8,0%)
<i>Alava</i>	Preescolar	2.468 (21,65%)	2.758 (24,10%)
Prof.: 204	EGB	2.223 (5,8%)	2.755 (7,0%)
Centros: 28	BUP-COU	14 (0,17%)	158 (2,0%)
<i>Vizcaya</i>	Preescolar	6.868 (14,2%)	7.093 (+268) (15.225%)
	EGB	9.649 (5,4%)	10.346 (6,0%)
	BUP-COU	943 (2,1%)	1.114 (2,56%)

b) *Profesores*

Todos ellos vasco parlantes.

Guipúzcoa: 1.465 (preescolar, 532; EGB, 835; BUP, 418).

Alava: 204 (preescolar, 105; EGB, 89; BUP, 10).

Vizcaya: 705 (preescolar, 268; EGB, 378; BUP, 59).

Muchas ikastolas, al haberse creado en los últimos 5-7 años y sólo con niños de preescolar de tres años, todavía hoy no han completado el ciclo de la EGB. De ahí que se esté estancando el porcentaje de preescolar (excepto en Alava, que todavía sigue subiendo algunos puntos). En la EGB sigue, sin embargo, subiendo puntos, y transcurrirán todavía algunos años hasta que se establezca.

Para que no ocurra lo mismo con BUP-COU (tener que crear centros no públicos) se están implantando líneas bilingües en los institutos a los que puedan acudir los alumnos provenientes de ikastolas.

B. El euskera en los institutos de bachillerato

Aunque a comienzos del curso 1981-82 no se posean todavía datos muy concretos sobre el alumnado que estudia en y el euskara, se puede aportar una visión global al respecto.

PROVINCIA DE GUIPÚZCOA

- El euskara es asignatura obligatoria en los tres cursos del BUP. Será también obligatoria en COU a partir del curso 1982-83.
- Además se imparten algunas materias en euskara en 12 institutos (existen 21 en la provincia). Para el curso 1982-83 está previsto que lo hagan dos institutos más.
- 70 profesores se dedican a impartir clases de euskara (10% del total del profesorado se dedica a esta tarea).

PROVINCIA DE VIZCAYA

- Se imparten clases de euskara en los 33 institutos de la provincia. En algunos con carácter de asignatura voluntaria. Pero en la mayor parte y en los tres cursos de BUP es materia obligatoria.
- A la tarea de enseñar el euskara se dedican 85 profesores, que suman el 6% del total de los institutos.
- Se imparten asignaturas en euskera en siete institutos. Está previsto que durante el curso 1982-83 lo hagan otros tres institutos más.

PROVINCIA DE ALAVA

- Existen siete institutos. En seis de ellos se imparten clases de euskara, con carácter voluntario. Sólo en uno es asignatura obligatoria.
- Doce profesores están dedicados a esta tarea (5% del total de profesores).
- En un instituto se imparten materias en euskara.

C. Escuelas universitarias del profesorado de EGB

El País Vasco cuenta con seis escuelas universitarias del profesorado de EGB:

- 3 públicas.
- 3 privadas: 2 diocesanas (Bilbao y San Sebastián). 1 cooperativa (Escoriaza).

Los diplomas que conceden todas ellas tienen valor oficial y por lo mismo son equiparables.

Las tres escuelas privadas imparten sus enseñanzas básicamente en euskara, de forma que los diplomados que salen de las mismas están capacitados para impartir clase en y del euskara:

- 40 anualmente de la de Escoriaza.
- 120 anualmente de la de San Sebastián.
- 100 anualmente de la de Bilbao.

En estas tres escuelas existe desde hace tres años la especialidad en filología vasca.

En las escuelas universitarias del profesorado de EGB públicas se asumió más tarde el tema y la importancia del euskara.

Respecto del curso 1981-82 se puede dar la información siguiente:

En la de San Sebastián y en la de Bilbao existen dos posibilidades:

1. Los alumnos vascoparlantes pueden cursar sus estudios, por lo menos en parte, en euskera y además tienen como asignatura obligatoria el euskara.

2. Los alumnos no vasco parlantes tienen cuatro horas semanales de euskara como asignatura obligatoria. Para estas horas se divide a los alumnos en grupos pequeños según el nivel de conocimiento del idioma (hay que tener en cuenta que muchos de ellos toman parte en otros cursos de euskara fuera de la escuela).

En ambos centros existe la especialidad de Filología Vasca.

En la de Vitoria, al no haber alumnos vasco parlantes, lo único que se hace por este curso es impartir clases de euskara.

A todo esto se está estudiando la posibilidad de que los alumnos no vasco parlantes que quieran matricularse en las escuelas universitarias de profesores de EGB hagan un curso intensivo de euskara de tres meses de duración antes de comenzar con sus estudios de Magisterio. Es práctica que se sigue en la Escuela Universitaria Diocesana de San Sebastián, cuyos resultados son altamente positivos. A partir de ese curso intensivo (cinco horas diarias) de euskara, estos alumnos estudiarían parte de las asignaturas en lengua vasca durante los tres cursos reglamentarios de la Escuela Universitaria.

3. GALICIA

1. LA LENGUA GALLEGA EN EGB

Puede llegar a afirmarse que la implantación de la enseñanza de la lengua gallega se encuentra en el tercer año escolar desde su iniciación en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Efectivamente, el Decreto de Bilingüismo del 1 de agosto de 1979 estableció oficialmente la enseñanza del idioma gallego. Es a partir de este momento cuando comienza a implantarse su obligatoriedad para los distintos niveles de EGB. En primer lugar, y para el curso 1980-81, la obligatoriedad alcanza a los niveles de preescolar, 1.º de EGB, 2.º de EGB y 6.º de EGB, y a los inmediatos a los que se haya impartido la enseñanza de tal disciplina en el curso anterior; más tarde, concretamente para el curso 1981-82, la Consellería de Educación y Cultura estableció mediante orden aprobada en el Pleno de la Comisión Mixta, Ministerio de Educación-Xunta de Galicia, la obligatoriedad de impartir dichas enseñanzas en los cursos de preescolar, 1.º de EGB, 2.º de EGB, 3.º de EGB, 6.º de EGB, 7.º de EGB y los inmediatamente superiores a los que hayan impartido tal disciplina en el curso anterior.

A continuación veremos, por medio de los datos proporcionados por las distintas delegaciones provinciales existentes en Galicia, cómo y en qué medida se produce esta progresiva implantación de la enseñanza del idioma gallego referido sobre todo a las enseñanzas de EGB y primer grado de Formación Profesional, examinando el porcentaje de los alumnos que reciben dicha enseñanza en los distintos niveles, en proporción con el número de los alumnos matriculados en los diferentes centros.

DATOS RELATIVOS A LA CORUÑA

Porcentaje de alumnos que recibieron enseñanza de la lengua gallega durante el curso 1980-81

<i>Nivel</i>	<i>Número de alumnos</i>	<i>Reciben enseñanza de lengua gallega</i>	<i>Porcentaje total</i>
Preescolar	27.455	18.426	67,11
Primero de EGB	21.096	17.312	82,06
Segundo de EGB	20.000	17.257	86,28
Tercero de EGB	19.688	1.262	6,40
Cuarto de EGB	19.722	1.124	5,69
Quinto de EGB	19.704	1.392	7,06
Sexto de EGB	20.841	17.445	83,70
Séptimo de EGB	17.719	1.725	9,73
Octavo de EGB	14.335	1.650	11,51
TOTAL	180.550	77.326	42,82

* Los datos se refieren a un porcentaje del 66 por 100 del total de las unidades que han respondido a la encuesta en esta provincia.

DATOS RELATIVOS A PONTEVEDRA

Porcentaje de alumnos que recibieron enseñanza de la lengua gallega durante los cursos 1979-80 y 1980-81

CURSO 1979-80

<i>Nivel</i>	<i>Número de alumnos</i>	<i>Reciben enseñanza de lengua gallega</i>	<i>Porcentaje total*</i>
Preescolar	5.870	1.548	26,55
Primera etapa EGB	28.192	8.799	31,21
Segunda etapa EGB	18.631	7.500	40,26
TOTAL	52.693	17.847	32,67

CURSO 1980-81

<i>Nivel</i>	<i>Número de alumnos</i>	<i>Reciben enseñanza de lengua gallega</i>	<i>Porcentaje total*</i>
Preescolar	10.961	4.766	43,48
Primera etapa EGB	41.869	18.444	46,44
Segunda etapa EGB	25.114	12.192	52,53
Primer grado F. P.	4.181	2.610	62,42
TOTAL	82.125	39.012	51,21

* Los datos se refieren a un porcentaje del 66 por 100 del total de las unidades que han respondido a la encuesta en esta provincia.

DATOS RELATIVOS A ORENSE

Porcentaje de alumnos que recibieron enseñanza de la lengua gallega durante el curso 1980-81

<i>Nivel</i>	<i>Número de alumnos</i>	<i>Reciben enseñanza de lengua gallega</i>	<i>Porcentaje total*</i>
Preescolar	3.043	3.043	100
Primera etapa EGB	8.415	4.165	49,50
Segunda etapa EGB	5.122	2.434	49,50
Primer grado FP	750	416	55,47
TOTAL	17.330	10.058	63,61

DATOS RELATIVOS A LUGO

Porcentaje de alumnos que recibieron enseñanza de la lengua gallega durante el curso 1980-81

(Estos datos se refieren a 81 Centros que imparten enseñanzas de EGB a un total de 30.679 alumnos)

<i>Nivel</i>	<i>Reciben enseñanza de lengua gallega</i>
Primero y segundo de EGB	7.016
Tercero de EGB	3.656
Sexto de EGB	4.451
Séptimo de EGB	3.774
TOTAL	18.897

Comparando el número total de alumnos con el número total de los que reciben enseñanzas del gallego, el porcentaje es del **62,35**.

2. LA LENGUA GALLEGA EN BACHILLERATO

Por lo que se refiere a la implantación de la lengua gallega en el bachillerato, no se han recibido datos concretos de los diferentes centros públicos y privados ubicados en Galicia. Parece, no obstante, que tropieza con serias dificultades.

A principios del curso 1978-79, por parte de la Conserjería de Educación se consideró obligatoria la implantación del gallego como asignatura en el

bachillerato, limitándose esta disposición a la petición por parte de los centros de este nivel del permiso de impartir dicha asignatura.

Los institutos implantaron esta asignatura en el curso 1978-79 y los colegios privados no lo hicieron hasta el curso 1979-80.

Los problemas se derivaban principalmente de que, por un lado, ni institutos ni colegios tenían gran interés en impartir este tipo de enseñanza, debido a que la situación gallega en orden a este tipo de consideraciones es diferente de lo que sucede en otras comunidades autónomas. Efectivamente, el gallego no es empleado normalmente por las clases medias o altas, quedando en cierto modo relegado a las clases sociales más humildes.

Por otro lado, la falta de profesorado especializado para impartir dicha asignatura exigía la necesidad de encontrar y establecer un sistema adecuado que afrontara el problema. Por lo cual, colegios e institutos solicitaban generalmente:

- La habilitación de profesores licenciados en Filosofía y Letras que cursaron gallego en su carrera.
- La realización de cursillos largos de adaptación y preparación.
- La realización de pruebas de habilitación.

A este problema vamos a referirnos a continuación.

3. PROFESORADO QUE IMPARTE LA LENGUA GALLEGA

No existe un estudio detallado del profesorado y su reparto por niveles, aunque sí se conoce un gran déficit de profesorado con el oportuno reciclaje para impartir la asignatura de Lengua Gallega.

Muchos profesores imparten dicha asignatura por ser gallegohablantes y tras un estudio personal de la materia. Además, existe un porcentaje elevado en el medio rural que, aunque no imparten dicha asignatura, emplean el gallego coloquial en la exposición de otras materias.

También existen centros que, aun programando la lengua gallega, no cubren el horario legislado.

Los datos que a continuación se especifican han sido proporcionados por la Conserjería de Educación, para toda Galicia.

Estos datos se refieren a:

1. Título de profesores en lengua gallega.
2. Profesorado habilitado.
3. Cursos de formación del profesorado en lengua gallega que se han desarrollado y centros u organismos que los imparten.
4. Instituciones y organismos que están promoviendo el desarrollo y la enseñanza de la lengua gallega.

TITULO DE PROFESOR EN LENGUA GALLEGA

a) Hasta hoy sólo existe profesorado titulado en Filología Galego-Portuguesa.

b) Aparte de los licenciados en Filología Galego-Portuguesa, existen *habilitaciones*.

c) Las *habilitaciones* para EGB son:

- Cursos de iniciación (ICE o Consellería). Habilitan para la primera etapa.
- Cursos de perfeccionamiento u otros superiores. Habilitan para la segunda etapa.
- Profesores que tuvieron Lengua Gallega como asignatura en el Plan de Estudios de Magisterio.
- También están habilitados los profesores que estudiaron lengua gallega en alguna licenciatura.

d) El plan actual de la Consellería de Educación y Cultura tiene programado titular profesores especialistas de Lengua Gallega tras superar los cursos de iniciación, perfeccionamiento, superior de Lengua y superior de Literatura.

e) Están habilitados como profesores de Lengua Gallega los que hayan cursado los tres cursos de la Escuela de Idiomas.

f) También están habilitados los que cursaron dos cursos en los institutos de idiomas de la universidad.

g) La Comisión Mixta puede, en casos excepcionales, conceder *habilitación* a profesores gallegohablantes que demuestren tener los suficientes conocimientos.

PROFESORADO HABILITADO

NOMBRE DEL CURSO	N.º DE ASISTENTES (Profesorado)	APROBADOS —HABILITACION—
INICIACION		296
ICE	2.074	*
PERFECCIONAMIENTO		465
CONSELLERIA		
Iniciación	537	447
Perfeccionamiento	2.353	1.079
Superior (Lengua)	463	232
Literatura (Superior)	134	77
Didáctica	90	42
Medio Natural	24	24
Geografía	117	76
CURSADO EN CARRERA		15
HABILITACION (Gallego-Hablante)		487
TOTAL	5.789	3.240

(*) El ICE a los no aprobados en el curso les ha expedido Certificado de Asistencia. No están computados los alumnos del Instituto y Escuela de Idiomas.

4. **CURSOS DE FORMACION DE PROFESORADO EN LENGUA GALLEGA QUE SE HAN DESARROLLADO. CENTROS U ORGANISMOS QUE LOS IMPARTEN.**

Sólo se dispone de datos a nivel de toda Galicia y en el caso del ICE sólo se tienen datos globales.

AÑO 1977-78-79

Organiza: EL ICE DE SANTIAGO

Cursos de reciclaje de "Lengua Gallega" para profesores de EGB, organizados por el ICE de Santiago.

<i>Nombre del curso</i>	<i>Número de cursos</i>	<i>Núm. de profesores asistentes</i>
DATOS GLOBALES		
<i>Provincia de La Coruña:</i>		
Curso de iniciación leng. gallega.		
Curso de perfeccionamiento	24	864
TOTAL LA CORUÑA	24	864
<i>Galicia:</i>		
Curso de iniciación leng. gallega.		
Curso de perfeccionamiento	61	2.074
TOTAL DATOS GLOBALES DE GALICIA	61	2.074

* Para hacer el curso de Perfeccionamiento de Lengua Gallega se precisa tener hecho el de "Iniciación" o tener una cultura básica en lengua gallega.

AÑO 1980

Organiza: CONSELLERIA DE EDUCACION E CULTURA

Cursos de reciclaje organizados por la "Consellería de Educación e Cultura" para profesores de EGB, de Lengua Gallega y didácticas de otras asignaturas.

<i>Nombre del curso</i>	<i>Número de cursos</i>	<i>Núm. de profesores asistentes</i>
CURSOS EN GALICIA		
Iniciación a la lengua gallega	12	350
Perfeccionamiento lengua gallega*	33	1.611
Lengua Gallega Superior (3.º)**	8	409
Geografía e historia de Galicia	6	117
Didáctica de Preescolar	4	90
Medio natural gallego	1	21
TOTAL GALICIA	64	2.598

* Para hacer el curso de "Perfeccionamiento da Lingua Galega", se precisa tener hecho el de "Iniciación" o ser gallego hablante.

** Para hacer el curso de "Lingua Galega Superior" u otros cursos, se precisa tener superado el nivel de "Perfeccionamiento".

AÑO 1981

Organiza: CONSELLERIA DE EDUCACION E CULTURA

Cursos de reciclaje de profesorado de EGB en "Lingua Galega" organizados por la "Consellería de Educación e Cultura".

<i>Nombre del curso</i>	<i>Número de cursos</i>	<i>Núm. de profesores asistentes</i>
CURSOS EN GALICIA		
Iniciación a la lengua gallega	4	187
Perfeccionamiento lengua gallega*	20	742
Lengua Gallega Superior (3.º)**	1	54
Literatura gallega 4.º	5	134
TOTAL GALICIA	30	1.117

* Para hacer el curso de "Perfeccionamiento da Lingua Galega", se precisa tener hecho el de "Iniciación" o ser gallego hablante.

** Para hacer el curso de "Lingua Galega Superior" u otros cursos, se precisa tener superado el nivel de "Perfeccionamiento".

5. INSTITUCIONES Y ORGANISMOS QUE ESTAN PROMOVRIENDO E IMPULSANDO EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA GALLEGA.

CENTROS U ORGANISMOS QUE IMPARTEN CURSOS DE "LINGUA GALEGA" SOLO PARA RECICLAJE DEL PROFESORADO DE EGB.

Los organismos que imparten cursos de reciclaje de "Lingua Galega" para maestros exclusivamente son:

- * El ICE de Santiago durante los años 1977-1978 y 1979.
- * LA CONSELLERIA DE EDUCACION E CULTURA durante los años 1980 y 1981.

Con ambos organismos colaboró el "INSTITUTO DA LINGUA GALEGA" (Universidad de Santiago) en su organización, preparación de material didáctico y selección del profesorado que garantiza una continuidad metodológica en cuanto sigue las "Bases pra unificación da Lingua Galega". Con estas "Bases" no están de acuerdo tendencias "lusistas o reintegracionistas que propugnan la asimilación de la normativa y vocabulario de la Lengua Portuguesa para la Lengua Gallega.

OTRAS INSTITUCIONES QUE IMPARTEN CURSOS

Sin ser específicamente para maestros organizan cursos:

- * INSTITUTO DE IDIOMAS (Dependiente de la Facultad de Filología de Santiago): Los convoca todos los cursos desde el año 76-77 y participaron en ellos sobre 100 Profesores de EGB.
- * ESCUELA DE IDIOMAS DE LA CORUÑA.
- * ESCUELA DE IDIOMAS DE LUGO.
- * AGRUPACION CULTURAL "O FACHO": Organizó un curso de Lengua Gallega en "La Voz de Galicia" y posteriormente publicó el tomo con dichas lecciones.

En el curso 80-81 organizó un curso en colaboración con el ATENEO (Asociación cultural) y con la supervisión de la Consellería de Educación.

INSTITUCIONES Y ORGANISMOS QUE ESTAN PROMOVRIENDO E IMPULSANDO EL DESARROLLO DE LA LENGUA GALLEGA.

"INSTITUTO DA LINGUA GALEGA":

Institución creada dentro de la Facultad de Filología de la Universidad de Santiago fue creado por Dn. CONSTANTINO GARCIA, Catedrático de Lengua y Literatura Española.

Su labor más destacada, aparte de gran número de Tesis y Tesinas sobre "Dialectología" que estudia el habla de las zonas de Galicia, podría resumirse en:

a) Confección del "Atlas Lingüístico de Galicia" con todo el material codificado y a disposición de los investigadores y que próximamente va a ser publicado.

b) Publicación del primer diccionario en gallego "DICCIONARIO BASICO DA LINGUA GALEGA", para escolares de EGB.

c) Confección del material didáctico para los cursos de reciclaje de profesorado organizados por el ICE y por la Consellería de Educación.

d) Publicación de "BASES PRA UNIFICACION DA LINGUA GALEGA", libro que surge de un seminario organizado por dicho Instituto en el que colaboraron pedagogos, maestros, escritores y lingüistas.

e) Tiene en imprenta un nuevo diccionario para escolares con familias léxicas y en una segunda parte organiza las palabras como un diccionario clásico.

CATEDRA DE LITERATURA GALEGA (Universidad).

a) Formación de especialistas en filología gallega.

b) Seminarios, Tesinas...

REAL ACADEMIA DA LINGUA GALEGA:

a) A parte de actos académicos que siempre tienen gran repercusión en la vida cultural, organiza "O DIA DAS LETRAS GALEGAS" anualmente (acto al que se suman todos los organismos regionales).

CONSELLERIA DE EDUCACION Y CULTURA:

a) Desarrollo del Decreto de Bilingüismo, preparación del nomenclator con la corrección de la Toponimia, supervisión de Libros de Texto...

Existen, a parte de lo expuesto, numerosas ASOCIACIONES CULTURALES cuyo fin primordial es el impulsar el desarrollo de la lengua y la cultura gallega. Destacan:

ASOCIACION CULTURAL "O FACHO"

— Junta Directiva bianual.

— Presidente: Xaquín Villar Calvo.

a) Convoca anualmente concursos de:

- cuentos
- teatro
- poesía
- comics

Publican las obras destacadas.

b) Organizan cursos de Lengua Gallega.

c) Publicaron en el diario "la Voz de Galicia" un curso de gallego (lección diaria) y posteriormente editaron un libro con dichas lecciones titulado "O galego oxe".

d) Hicieron otras publicaciones orientadas a la educación de la lengua gallega en la escuela.

e) Conmemoran anualmente "O DIA DA FALA" (día siguiente al "Día das letras Galegas").

O ATENEU CURROS ENRRIQUEZ, Asociación cultural.

Organizó un curso de Lengua Gallega en colaboración con "O FACHO" y con supervisión de la Consellería.

a) Organizan seminarios abiertos sobre la problemática lingüística, bilingüismo y otros temas relacionados con el tema.

ALEXANDRE BOVEDA, ASOCIACION CULTURAL

ESCOLA DRAMATICA GALEGA:

Convoca concursos de teatro en gallego y publica las obras ganadoras.

COMPAÑIA DE TEATRO "LUIS SECANE":

Actualmente pone en escena obras de teatro en gallego en LA CORUÑA.

ASOCIACION DE ESCRITORES DE LINGUA GALEGA

ASOCIACION SOCIOPEDAGOXICA GALEGA

EDICIONS XERAIS:

Publica libros sólo en gallego.

O CASTRO:

Tras el patronato de O CASTRO y SARGADELOS promueven la publicación de libros en lengua gallega.

EXISTEN OTROS PATRONATOS COMO "OTERO PEDRAYO", "ROSALIA DE CASTRO"...

"RUADA"

Casa discográfica sólo para obras en gallego.

PREESCOLAR NA CASA(CARITAS):

Programa radiofónico para los niños de preescolar.

4. BALEARES

DATOS REFERIDOS A EDUCACION PREESCOLAR, EGB, EDUCACION ESPECIAL Y EPA

- 1. Número de alumnos que reciben enseñanza de lengua catalana y sus modalidades insulares de acuerdo con el R.D. 2193 / 79 de 7 de septiembre y O.M. de 25-X-79.**

El número total de alumnos de los niveles de Educación Preescolar, EGB, Educación Especial y Educación Permanente de Adultos es de 83,928, que representa un 90,50 por ciento de la población que contestó la encuesta. La población a que se refiere la encuesta equivale al 75,94 por ciento del total de la población escolar (véase las tablas núms. 1 y 2).

La diferencia entre alumnado que recibe enseñanza de las modalidades insulares del catalán y el que no recibe queda especificada en la tabla 3 (por niveles educativos).

- 2. Datos sobre profesorado**

La totalidad de profesores que durante el curso 1980/81 impartió enseñanzas de la lengua catalana y de la cultura a que ha dado lugar, según posea título específico o no para impartir dichas enseñanzas se distribuía del modo especificado en la tabla núm. 4. Los títulos considerados válidos son los especificados en la O.M. de 25-X-79 que desarrolla el R.D. 2193/79.

- 3. Datos sobre Centros**

Los Centros que en el curso 1980/81 habían ya incorporado o no clases de lengua catalana se refieren a una muestra de 236 Centros que equivale al 60,20 por ciento del total de Centros escolares de las Baleares. (Véase las tablas núms. 5 y 6).

TABLA 1

Comparación entre población escolar total y muestra que abarca la encuesta

Islas	EDUCACION PREESCOLAR			EGB			EDUCACION ESPECIAL		
	Alumnado total	Alumnado muestra	%	Alumnado total	Alumnado muestra	%	Alumnado total	Alumnado muestra	%
Mallorca	20.578	12.237	59,46	76.847	60.977	79,34	807	436	54,02
Menorca	1.758	1.102	62,68	8.812	7.565	85,84	107	—	—
Ibiza-Forment. ...	1.360	946	69,55	9.612	8.767	91,20	19	—	—
Baleares	23.696	14.285	60,28	95.271	77.309	81,14	933	436	46,73

Islas	EPA			TOTAL		
	Alumnado total	Alumnado muestra	%	Alumnado total	Alumnado muestra	%
Mallorca	1.848	439	23,75	100.080	74.089	74,02
Menorca	219	150	68,49	10.896	8.817	80,91
Ibiza-Forment. ...	141	110	78,01	11.132	9.823	88,24
Baleares	2.208	699	31,65	122.108	92.729	75,94

FUENTE: Resultados de la encuesta sobre la aplicación del R. D. 2193/97 de 7 de septiembre durante el curso 1980-81. Comisión Mixta Ministerio de Educación-Consell General Interisular.

TABLA 2

Alumnado que recibe o no clase de lengua catalana

<i>Islas</i>	<i>Alumnado que recibe enseñanza de lengua catalana</i>	<i>Alumnado que no recibe enseñanza de lengua catalana</i>	<i>Total muestra encuesta</i>	<i>Porcentaje de la población escolar total</i>
Mallorca	68.095	5.994	74.089	74,02
Menorca	8.308	509	8.817	80,91
Ibiza-Forment. ...	7.525	2.298	9.823	88,24
Baleares	83.928	8.801	92.729	75,94

FUENTE: Resultados de la encuesta sobre la aplicación del R. D. 2193/79 de 7 de septiembre durante el curso 1980-81. Comisión Mixta Ministerio de Educación-Consell General Interinsular.

TABLA 3

Alumnado que recibe o no enseñanza de catalán en Educación Preescolar y EGB

Nivel	Islas	Alumnado que recibe enseñanza de catalán	Alumnado que no recibe enseñanza de catalán	Total muestra encuesta	Porcentaje de la población escolar total
Ed. Preescolar	Mallorca	9.950	2.287	12.237	59,46%
	Menorca	867	235	1.102	62,68%
	Ibiza-Formentera	700	246	946	69,55%
	Baleares	11.517	2.768	14.285	60,28%
EGB	Mallorca	57.429	3.548	60.977	79,34%
	Menorca	7.401	164	7.565	85,84%
	Ibiza-Formentera	6.715	2.052	8.767	91,20%
	Baleares	71.545	5.764	77.309	81,44%

FUENTE: Resultados de la encuesta sobre la aplicación del R. D. 2193/79 de 7 de septiembre durante el curso 1980-81, Comisión Mixta Ministerio de Educación-Consell General Interinsular.

TABLA 4

Profesorado que impartió clase de lengua catalana en los niveles de Educación Preescolar, EGB, Educación Especial y EPA (curso 80-81)

<i>Islas</i>	<i>Profesorado titulado</i>	<i>Profesorado sin título específico</i>	<i>Total</i>
Mallorca	652	976	1.628
Menorca	56	121	177
Ibiza-Formentera	52	117	169
Baleares	760	1.214	1.974

FUENTES: Resultados de la encuesta sobre la aplicación del R. D. 2193/79 de 7 de septiembre durante el curso 1980-81. Comisión Mixta Ministerio de Educación - Consell General Interinsular.

TABLA 5

Centros escolares de los niveles de Educación Preescolar, EGB y EPA que el curso 80-81 ya habían incorporado clases de lengua catalana al plan de estudios

<i>Islas</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>N. S.</i>	<i>N. C.</i>	<i>Total</i>
Mallorca	172	12	—	3	187
Menorca	21	1	—	—	22
Ibiza-Forment. ...	20	6	1	—	27
Baleares	213	19	1	3	236

FUENTE: Resultados de la encuesta sobre la aplicación del R. D. 2193/79 de 7 de septiembre. Comisión Mixta de Educación - Consell General Interinsular.

NOTA: Los 236 Centros de la tabla anterior equivalen al 60,20 por 100 del total de Centros de Baleares (392). Ver tabla 6.

TABLA 6

<i>Islas</i>	<i>Número total de Centros</i>	<i>Número total de Centros que constituyen la muestra</i>	<i>Porcentaje</i>
Mallorca	309	187	60,51
Menorca	39	22	56,40
Ibiza-Formentera	44	27	61,36
Baleares	392	236	60,20

El año de incorporación al plan de estudios de las clases de la lengua territorial propia de las Baleares puede analizarse en la tabla núm. 7. Queda patente que es el año 1979, (año de la publicación del R.D. 2193/79 y de la O.M. que lo desarrolla) cuando la mayoría de Centros de las Islas Baleares incluyeron la enseñanza de la lengua de las Baleares en su plan de estudios.

Los motivos causantes de no haber incorporado dichas clases fueron por orden de importancia las siguientes (en el curso 80/81):

- 1.º Profesores castellanoparlantes sin preparación (66,66%).
- 2.º Alumnos emigrantes (23,8%).
- 3.º Ser de nivel preescolar (4,76%).
- 4.º Razones personales y otras (4,76%).

TABLA 7

Año de implantación de clases de lengua catalana

Islas	Antes de 1970		1970-75		1976		1977		1978		1979		1980		Total
	%		%		%		%		%		%		%		
Mallorca ...	4	2,3	14	8,1	7	4,0	16	9,3	39	22,6	66	38,3	24	13,9	172
Menorca ...	—	—	—	—	—	—	6	28,5	1	4,76	10	47,6	3	14,2	21
Ibiza-Form... ..	—	—	—	—	—	—	1	5,0	—	—	13	65,0	5	25,0	20
Baleares ...	4	1,88	14	6,5	7	3,2	23	10,8	40	18,7	89	91,70	32	1,5	213

NOTAS: a) Año de implantación del R. D. 1979.

b) Los 213 centros del total de la tabla 7 constituyen el 90,25 % de los Centros que constituyen la muestra. (Véase la tabla 5).

FUENTE: Resultados de la encuesta sobre la aplicación del R. D. 2193/79 de 7 de septiembre. Comisión Mixta Ministerio de Educación - Consell General Interinsular.

DATOS SOBRE F.P.

- 1. Número de alumnos de Formación Profesional que reciben enseñanza de la lengua catalana y sus modalidades insulares de acuerdo con el R.D. 2193/79 de 7 de septiembre y O.M. de 25-X-1979.**

El número total de alumnos de FP matriculados en el primer grado de este nivel educativo durante el curso 1980/81 es de 6.355, de los cuales 4.581 corresponden a la enseñanza pública, y 1.774 a la enseñanza privada.

La muestra encuestada asciende a 4.905 alumnos; de los cuales 3.757 corresponden a la enseñanza pública y 1.148 a la enseñanza privada.

El porcentaje de nuestra encuesta sobre la población total equivale a un 82 por ciento para la enseñanza pública, y al 64,7 por ciento para la enseñanza privada. (Véase la tabla 1).

- 2. Datos sobre profesorado**

De acuerdo con la tabla 2, el número de profesores que durante el curso 1980-81 impartió enseñanzas de la lengua catalana fue de 35 (no se especifica su titulación). Los títulos considerados válidos son los especificados en la O.M. de 25 de octubre de 1979 que desarrolla el R.D. 2193/79.

- 3. Datos sobre los Centros**

La tabla 3 indica los años de incorporación de las enseñanzas de la lengua catalana en el curso escolar según los datos recogidos en la encuesta citada como fuente.

Debe tenerse en cuenta que el número total de Centros de Formación Profesional en Baleares es de 17 en enseñanza pública y de 13 en enseñanza privada.

Los datos recogidos en la encuesta que se cita como fuente, corresponden a los Centros que respondieron: 13 públicos (76,4% sobre el total) y 9 privados (69,2% sobre el total).

TABLA 1
Formación Profesional Primer Grado
Número de alumnos que reciben enseñanza en lengua catalana

ENSEÑANZA ESTATAL						
<i>Islas</i>	<i>Muestra encuestada</i>	<i>Reciben enseñanza lengua catalana</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Población total</i>	<i>Porcentaje muestra encuestada sobre población total</i>	
Mallorca	C.M.E.	2.561	100	—	—	
	M.T.	480	100	—	—	
Menorca	C.M.E.	479	100	—	—	
	M.T.	101	100	—	—	
Ibiza-Formentera	C.M.E.	140	100	—	—	
	M.T.	—	—	—	—	
TOTALES		3.757	100	4.581	82	

ENSEÑANZA NO ESTATAL						
<i>Islas</i>	<i>Muestra encuestada</i>	<i>Reciben enseñanza lengua catalana</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Población total</i>	<i>Porcentaje muestra encuestada sobre población total</i>	
Mallorca	1.148	1.148	100	1.774	64,7	
Menorca	—	—	—	—	—	
Ibiza-Formentera	—	—	—	—	—	
TOTALES	1.148	1.148	100	1.774	64,7	

FUENTE: Resultados de la encuesta sobre la aplicación del R. D. 2193/79 de 7 de septiembre durante el curso 1980-81. Comisión Mixta Ministerio de Educación - Consell General Interinsular. Conselleria de Educación y Cultura de las Islas Baleares. Palma de Mallorca, 1981.

TABLA 2

Formación Profesional Primer Grado
Número de profesores de lengua catalana

<i>Islas</i>	<i>E. estatal</i>	<i>E. no estatal</i>	<i>Total</i>
Mallorca	16	13	29
Menorca	5	—	5
Ibiza-Formentera	1	—	1
TOTAL	22	13	35

TABLA 3

Año de incorporación de las enseñanzas de lengua catalana

<i>Año</i>	<i>E. estatal</i>	<i>E. no estatal</i>
1976	—	1
1977	—	—
1978	4	3
1979	7	3
1980	—	2

FUENTE: Resultados de la encuesta sobre la aplicación del Real Decreto 2193/79 de 7 de septiembre durante el curso 1980-81. Comisión Mixta Ministerio de Educación-Consell General Interinsular. Conselleria de Educación y Cultura de las Islas Baleares. Palma de Mallorca, 1981.

DATOS SOBRE B.U.P.

1. Número de alumnos de BUP que reciben enseñanzas de la lengua catalana y sus modalidades insulares de acuerdo con el R.D. 2193/79 de 7 de septiembre y O.M. 25-X-79.

Si se excluyen los alumnos matriculados en BUP nocturno y COU, niveles en los cuales las enseñanzas citadas no son obligatorias, al total de alumnos de BUP durante el año 1980/81 fue de 11.773, de los cuales 11.598 recibieron enseñanzas de la lengua catalana, lo cual representa un 98,5 por ciento sobre el total. La encuesta afectó a la casi totalidad de la población escolar de este nivel.

Según las islas, y según que los Centros sean privados o públicos, se especifican datos en las tablas 4, 7 y 9.

2. Datos sobre el profesorado

El total de profesores que durante el curso 1980/81 impartió enseñanza de lengua catalana en el nivel BUP fue de 89. Las tablas números 5, 8 y 10 indican una adscripción a centros públicos o privados, así como su distribución por islas.

3. Datos sobre Centros

Los cuadros 6 y 11, indican los años de incorporación de las enseñanzas de la lengua catalana en el curso escolar.

El número de Centros de BUP en Baleares es de 15 para Institutos y de 23 para enseñanza pública, todos ellos respondieron a la encuesta citada como fuente.

CURSO 1980/81

Población escolar B.U.P.: 11.773

Se excluyen los alumnos de BUP nocturno y COU, cursos en los que la enseñanza de la lengua catalana no es obligatoria.

Reciben enseñanza de lengua catalana: 11.598 (98,5% sobre el total).

Estos alumnos se distribuyen del siguiente modo:

INSTITUTOS

TABLA 4

Número de alumnos que reciben enseñanza lengua catalana

	<i>Mallorca</i>	<i>Menorca</i>	<i>Ibiza-Formentera</i>	<i>Total Baleares</i>
Primero	1.941	314	392	2.643
Segundo	1.752	245	195	2.192
Tercero	1.371	214	271	1.862
TOTAL	5.064	769	864	6.697

TABLA 5

Número de profesores de lengua catalana en Institutos

Mallorca	35
Menorca	4
Ibiza-Formentera	7
TOTAL	46

TABLA 6

Año de incorporación de la enseñanza de lengua catalana en Institutos

<i>Año</i>	<i>Centros</i>
1970-75	1
1976	1
1977	1
1978	5
1979	4
1980	3
TOTAL	15

CENTROS N.E.S.*

TABLA 7

Número de alumnos que reciben enseñanza de lengua catalana

	<i>Mallorca</i>	<i>Menorca</i>	<i>Ibiza-Formentera</i>	<i>Total Baleares</i>
Primero	213	—	—	213
Segundo	105	—	—	105
Tercero	170	—	—	170
TOTAL	488	—	—	488

TABLA 8

Número de profesores de lengua catalana: 6

* Únicamente existen tres Centros de esta modalidad, todos ellos en Mallorca. Dos de ellos incorporan la lengua catalana en el curso 1979-80. El otro Centro lo hizo en 1980-81.

CENTROS E.N.E.N.S.

TABLA 9

Número de alumnos que reciben enseñanza de la lengua catalana

	<i>Mallorca</i>	<i>Menorca</i>	<i>Ibiza-Formentera</i>	<i>Total Baleares</i>
Primero	1.630	—	88	1.718
Segundo	1.480	—	105	1.585
Tercero	1.229	—	56	1.285
TOTAL	4.339	—	249	4.588

TABLA 10

Número de profesores de lengua catalana

Mallorca	34
Ibiza-Formentera	3
TOTAL	37

TABLA 11

Año de incorporación de las enseñanzas de lengua catalana

<i>Año</i>	<i>Centros</i>
Antes de 1970	1
1970-75	2
1976	1
1977	—
1978	2
1979	8
1980	6
TOTAL	20

CURSOS DE FORMACION DEL PROFESORADO

Desde el año 1976 el Departamento de Lengua y Literatura catalanas impartió cursos de formación del profesorado de EGB. Cuando la Facultad de Filosofía y Letras de Palma estaba aún adscrita a la Universidad de Barcelona mediante estos cursos se obtenía un Certificado conjunto de la Universidad de Barcelona, la UA de Barcelona y el "Institut d'Estudis Catalans". Más tarde estos cursos fueron organizados conjuntamente por el Departamento de Lengua y Literatura Catalana y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. El llamado "Decreto de Bilingüismo" publicado en septiembre de 1979, crea unos cursos de Reciclaje para el profesorado de EGB de los que hace responsable a la Comisión Mixta Ministerio de Educación-Consell General Interinsular, instituida por el mismo decreto para el seguimiento de sus disposiciones. En su primer año la Comisión Mixta dió continuidad a los cursos conjuntos Departamento de Catalán-I.C.E., sin embargo desde el curso 1980-81 se responsabilizó plenamente de ellos, conservándose sin embargo una fundamental continuidad entre ambos períodos por lo que a programación y profesorado se refiere.

En años anteriores la actividad de más duración y continuidad en la formación del profesorado ha sido la llevada a cabo conjuntamente por el Estudi General Lullia y la Obra Cultural Balear. Desde los primeros tiempos de esta asociación cultural (la O.C.B. fue fundada en 1962) se han llevado a cabo cursos de enseñanza de la lengua y pruebas para la obtención del profesorado a tres niveles. La calidad y tradición de estos estudios les ha valido su reconocimiento expreso en el Decreto de Bilingüismo.

Instituciones y organismos que promueven la enseñanza de la lengua nativa.

A) La Comisión Mixta Ministerio de Educación-Consell General Interinsular.

Como se ha dicho este organismo tiene su origen en el Decreto de Bilingüismo de septiembre de 1979. La componen a partes iguales, miembros de las dos entidades Ministerio y Consell. Funciona en diferentes niveles: Pleno, Comisión Permanente, Comisiones insulares y subcomisión técnica. En todas ellas se respeta la paridad.

La principal función de la Comisión Mixta es velar por la puesta en práctica de las disposiciones del Decreto de Bilingüismo. Tiene también a su cargo la organización de Cursos de Reciclaje, para el profesorado, la aprobación de libros de texto y material didáctico, etc.

B) Obra Cultural Balear.

Asociación cultural que tiene entre sus primeros objetos la promoción de la lengua.

C) Consell Insular de Menorca.

D) Instituts d'Estudis Eivissencs.

E) Escola Municipal de Mallorca de Manacor.

Entidad que goza de la tutela municipal y del Ministerio, despliega una notable y prestigiosa actividad docente en la Comarca de Manacor.

F) Diferentes Ayuntamientos de las Islas.

G) Cursos radiofónicos "Radio ECCA".

BIBLIOGRAFIA BASICA SOBRE BILINGUISMO

ESPAÑOLA

- Aracil Lluís, V. (1966 a): "Un dilema valenciá". *Identity Magazine*. Cambridge, Mass/Valencia, 24.
- (1966 b): "A Valencian Dilemma". *Identity Magazine*, 24.
- (1973): "Bilingualism as a Myth". *Interamerican review*, 2.º, 4.
- Badia i Margarit, A. M. (1964): *Llengua y cultura als Països Catalans*. Barcelona. Edicions 62.
- (1969): *La llengua dels barcelonins*. Vol. I. Barcelona. Edicions 62.
- (1977): "En torn de la Sociolingüística Catalana". *Treballs de Sociolingüística Catalana* 1.
- Ferguson Charles, A. (1959): "Diglossia", *Word* 15.
- Fuster Joan (1962): *Nosaltres els valencians*. Barcelona. Edicions 62.
- Ninyoles, Rafael Ll. (1969): "Conflicte lingüístic valenciá". Ed. Eliseu Clement.
- (1971): *Idioma y prejudici*. Palma de Mallorca Moll.
- (1975): *Estructura social y política lingüística*. Valencia. Fernando Torres.
- (1976): *Bases per a una política lingüística a l'Estat espanyol*. Valencia. Eliseu Clement.
- (1977): *Cuatro idiomas para un Estado*. Ed. Cuadernos para el Diálogo. Madrid.
- (1972): *Idioma y Poder social*. Edit. Tecnos. Madrid.
- Del Campo, Salustiano, y otros (1978): "Los españoles ante la cuestión regional", *Sistema* n.º 13, 227.
- Castillo; Castillo, J., y Pérez Vilariño (1978): *La Reforma Educativa y el cambio social en Galicia*. ICE. Universidad de Santiago.
- Varios (1978): *Jornadas de Bilingüismo*. ICE de la Universidad de Valencia. Edit. Blasco Requena, S. A. Valencia.
- Varios (1979): *La problemática del Bilingüismo en el Estado español*. ICE de la Universidad del País Vasco. Edit. Vizcaína, S. A. Bilbao.
- Rojo, Guillermo (1980): *Actitudes lingüísticas del Profesorado en Galicia*. Edit. ICE de la Universidad de Santiago. Santiago de Compostela.
- Varios (1978): *Bilingüismo y Biculturalismo*. Ediciones CEAC. Barcelona, 1978.
- Ros, María (1979): "La investigación sobre bilingüismo en la Red INCIE-ICES", en *Temas de Investigación Educativa*, págs. 161-182. Edit. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid.
- Arnáu, Joaquín (1973): *Ensayo experimental de Educación Bilingüe*. Edit. ICE de la Universidad Central de Barcelona.
- Atucha, Carmela (1970): *Problemas psicopedagógicos planteados por el bilingüismo*. Edit. ICE de la Universidad de Bilbao. Bilbao, 1970.
- Mestres, J. (1972): *Problemas psicopedagógicos planteados por el Bilingüismo*. Edit. ICE de la Universidad Central de Barcelona.
- Puig Moreno y varios (1974): *Bilingüismo y Lingüística aplicada*. Edit. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mata, Marta, y varios (1974): *Los problemas planteados por el bilingüismo*. Edit. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Titone (1976): *Bilingüismo y Educación*. Ed. Fontanella. Barcelona.
- Varios (1973): *Primeras jornadas de trabajo sobre el bilingüismo*. Edit. ICE de la Universidad de Santiago. Santiago de Compostela.
- Varios (1975): *Bilingüismo y Educación en Cataluña*. ICE de la Universidad de Barcelona. Edit. Teide. Barcelona.

- Vallverdú, F. (1972): *Ensayos sobre bilingüismo*. Edit. Ariel. Barcelona, 1972.
- Vallverdú, F. (1970): *Dues llengües: dues funcions?* Edit. Edicions 62. S. A. Barcelona.
- Masjuan i Codina, J. M. (1974): *Els Mestres de Catalunya*. Ed. Nova Terra. Barcelona, 1974.
- Esteve Fábregat, Claudio (1973): "Inmigración, etnicidad y relaciones interétnicas en Barcelona". *Ethnica*, 6, 73-129. Barcelona.
- Esteve Fábregat, Claudio (1974): "Aculturación lingüística de inmigrantes en Barcelona". *Ethnica*, 8, 73-129. Barcelona.
- Atucha, Carmela (1978): "Problemática psicopedagógica del bilingüismo en el País Vasco", en *Bilingüismo y Biculturalismo*, pág. 193-232. Edit. CEAC. S. A. Barcelona.
- Strubell, Miguel (1978): "¿Bilingüismo en Madrid?", en *Bilingüismo y Biculturalismo*, págs. 133-163. Edit. CEAC. S. A. Barcelona.
- Siguan, Miguel (1978): "Bilingüismo y personalidad", en *Bilingüismo y Biculturalismo*, págs. 275-305. Edit. CEAC. S. A. Barcelona.

BIBLIOGRAFIA EXTRANJERA

- Ferguson, Ch. A. (1959): "Diglossia". *Word*, 15.
- Fishman (1964): "Language maintenance and language shift as a field of inquiry". *Linguistics*, 9.
- (1965): "Who speaks what language to whom and whom?", *La Linguistique*, 2.
- (1966): *Language loyalty in the United States*. The Hague. Janua Linguarum, series Maior XXI, 1966.
- (1967): "Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism". *Journal of Social Issues*, vol. XXIII, n.º 2.
- (1971): *Advances in the Sociology of Language I*, The Hague, Mouton.
- (1972): *Advances in the Sociology of Language II*, The Hague, Mouton.
- (1972): *Language and Nationalism*, Newbury House Publishers. Inc.
- Gardner, R. G., y Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in second language learning*. Rowley Mass. Newbury House Publishers.
- Dittmar, Norbert (1976): *A critical survey of Sociolinguistics*. New York. St. Martin's Press.
- Lavob, W. (1963): "The social motivation of sound change". *Word*, 19.
- Lavob (1966): *The social stratification of English in New York city*. Washington Center for Applied Linguistics.
- Lambert, W. E. (1967): "A Social Psychology of Bilingualism", *Journal of Social Issues*, 23.
- Mackey, W. F. (1962): "The description of Bilingualism". *Canadian Journal of Linguistics*, 7.
- Macnamara, John: "Problems of bilingualism". *Journal of Social Issues*, 23, 2.
- Weinreich, Uriel (1964): *Languages in contact*. Ed. The Hague. Mouton.
- Giles, H. (Ed.) (1977): *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Academic Press. London.
- Giles y St. Clair (Ed.) (1979): *Language and Social Psychology*. Basil Blackwell. London.
- Lambert, W. (1972): *Bilingual education of children. The Saint Lambert Experiment*. Newbury House, Rowley Na.
- Sharp, Thomas, Price, Francis y Davies (1973): *Attitudes to Welsh and English in the schools of Wales*. Macmillan Education Ltd. London.

- Shuy, R., y Fasold (Eds.) (1973): *Language Attitudes: current trends and prospects*. Washington DC Georgetown University Press.
- Swain M. Bibliography: "Research on immersion education for the majority children. *The Canadian Modern Language Review*, 1976, 32, 592-6.
- Williams, F.; Whitehead, J. L., y Miller, L. (1972): "Relations between language attitudes and teacher expectancy. *American Educational Research Journal*, 9, 263-77.

REVISTAS

- Treballs de Sociolinguística Catalana*. Editada por el Grup Català de Sociolinguística, Editor Eliseu Clement. Calle Miracle, 7, Valencia.
- The International Journal of the Sociology of Language*. Joshua Fishman, editor general, publicado por Mouton, The Hague.
- The Canadian Modern Language Review*. Editada por The Ontario Modern Language Teacher's Association, 4. Oakmount Road Welland, Ontario L3C 4X8. Canadá.
- Sociolinguistic Newsletter*, editada por John Driessen, c/o Scholars Press, P. O. Box 5207, Missoula MT 59806. USA.

Documentos

EL ANALFABETISMO EN ESPAÑA, HOY

JOAQUIN TENA ARTIGAS

Desde hace casi una década el Ministerio de Educación y Ciencia no ha publicado datos sobre la situación del analfabetismo en España. A partir de 1970 se suprimieron —sin duda prematuramente— las actividades de alfabetización y postalfabetización, considerando que el problema estaba resuelto al haberse conseguido la escolarización global, durante ocho años, de la población de edad obligatoria. Ciertamente un niño que ha permanecido en la escuela durante el período obligatorio no puede recaer en el analfabetismo, y la fuente de analfabetos está cerrada definitivamente, pero la población que en épocas anteriores no estuvo escolarizada sigue existiendo, y como —felizmente— la esperanza de vida aumenta, los analfabetos de edad avanzada e irrecuperables permanecen en las estadísticas cuando éstas se hacen, como en España, hasta "setenta y más años", durante un largo período de tiempo.

La práctica de no publicar datos sobre analfabetismo la siguen muchos países avanzados, lo que no significa de ninguna manera que no existan analfabetos. Basta leer los datos oficiales de la Unesco (1) para darse cuenta de ello. En los datos de la URSS, con un porcentaje de 0,2 en la población total de 1979, aclaran: "Población total de nueve a

cuarenta y nueve años". En los datos de Francia (1946) (no facilitan datos desde esa fecha) figura el 3,6%, pero en las notas (2) aclaran: "Excluido el 4% de la población cuya capacidad para leer o escribir se desconoce". En los Estados Unidos declaran (1969, últimos datos facilitados) la existencia de 1.435.000 analfabetos. Es difícil encontrar países en el mundo que hayan extinguido totalmente el analfabetismo residual, y el análisis de los datos obtenidos permite hacer algunas consideraciones que sólo tratan de aportar datos numéricos y algunas hipótesis explicativas que no agotan las que sin duda los técnicos más cercanos al problema podrán añadir.

El concepto de analfabetismo se mejora y se depura continuamente. Los censos antiguos consideraban alfabetizado al que sabía firmar. Los censos más recientes, a los que saben leer y escribir. La Unesco lo definió como la persona capaz de entender unas frases, expresar una idea corriente por escrito y manejar elementalmente las cuatro operaciones aritméticas; después ha ido perfilando las definiciones. El Ejército español aplica desde 1963 la definición de la Unesco para clasificar a todos los reclutas de los reemplazos. Sus porcentajes de analfabetismo son, como es lógico, más altos que los resultantes de

(1) Statistical Yearbook. París, 1980.

(2) Statistical Yearbook, 1980, pág. 55.

los censos, que proceden de meras declaraciones personales, pero la diferencia es congruente y está comprobado que no sale nadie del servicio militar sin haber adquirido, al menos, la condición de alfabetizado.

Al comparar cifras a lo largo de los años es inevitable pensar que son heterogéneas, pero son las únicas oficiales y permiten hacer algunas consideraciones.

Porcentaje de analfabetismo según censos

	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980
Varones	36,8	32,1	28,1	19,5	13,8	9,9	7,3	5,1	4,7
Mujeres	54,0	47,5	41,2	32,0	23,2	18,3	14,8	12,3	11,5
Ambos sexos.	45,3	40,0	34,8	25,9	18,7	14,2	11,2	8,9	8,2

Disminución del porcentaje de analfabetismo según los datos censales desde 1900

	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980
Varones	36,2	4,7	4,0	8,6	5,7	3,9	2,6	2,2	0,4
Mujeres	54,0	6,5	6,3	9,2	8,8	4,9	3,5	2,5	0,8
Ambos sexos.	45,3	5,3	5,2	8,9	7,2	4,5	3,0	2,3	0,7

La disminución intercensal 1970-80 (con la observación de que los datos de 1980, siendo oficiales, no proceden del Censo), es la menor de todo el siglo.

Llama poderosamente la atención esta aparente anomalía. No hay dudas de que la escolarización total de 6 años se consiguió antes de 1964 y la de 8 años se completó en los primeros años de la década de los setenta. Los datos anuales, muy meticulosos y fiables, lo demuestran. Nadie después de completar 6 años de escolaridad puede recaer en el analfabetismo. La labor de alfabetización de adultos llevada a cabo durante 7 años con cinco mil maestros exclusivamente dedicados a esta labor, hasta 1970 y la simple evolución vegetativa debiera haber producido un impacto reflejable en las cifras.

Es cierto que en la década de los setenta, por diversas razones, no se ha realizado ningún esfuerzo específico de alfabetización, pero sí de perfeccionamiento y ampliación de la escolarización a edades no obligatorias. También

lo es que cuando los analfabetos se van concentrando en las edades superiores a 60 años es más difícil conseguir unos resultados visibles. Otras razones podrían ser la mayor exactitud de las cifras, las mayores exigencias en el concepto de analfabetismo y tampoco podemos descartar totalmente las posibles deficiencias de los datos censales.

Los datos del último censo realizado en 1981 son aún desconocidos, pero el Instituto Nacional de Estadística incluye en la Encuesta de la Población activa, que elabora y publica trimestralmente (3), datos que permiten conocer el número total de analfabetos: mayores de 14 años y hasta "70 y más años", en grupos de edades de cinco años. Comparados con la población de los mismos grupos se obtuvieron las tasas de analfabetos que se resumen en estos cuadros:

(3) Últimos datos: 2.º trimestre de 1981 (sin publicar).

ANALFABETISMO
(Mayores de catorce años. 1979)
TOTAL

Grupo de edad	(1) Población (miles)	(2) Analfabetos (miles)	(2) % sobre total de analfab.	(2)/(1) %
De 14 años	658,7	4,2	0,2	0,6
De 15 a 19 años	3.281,2	25,6	1,1	0,8
De 20 a 24 años	2.607,9	27,4	1,2	1,0
De 25 a 29 años	1.975,0	38,0	1,7	1,9
De 30 a 34 años	2.073,4	49,9	2,2	2,4
De 35 a 39 años	2.026,1	77,6	3,4	3,8
De 40 a 44 años	2.067,9	136,7	6,0	6,6
De 45 a 49 años	2.358,2	193,8	8,6	8,2
De 50 a 54 años	2.298,6	199,7	8,8	8,7
De 55 a 59 años	2.140,1	215,2	9,5	10,1
De 60 a 64 años	1.606,9	203,1	9,0	12,6
De 65 a 69 años	1.566,7	295,2	13,0	18,8
De 70 y más años	2.940,5	798,9	35,3	27,2
Total	27.601,2	2.265,3	100,0	8,2

FUENTE: Población activa. Encuesta. Cuarto trimestre 1979. INE, 1981.

ANALFABETISMO
(Mayores de catorce años. 1979)
VARONES

Grupo de edad	(1) Población (miles)	(2) Analfabetos (miles)	(2) % sobre total de analfab.	(2)/(1) %
De 14 años	338,7	2,7	0,4	0,8
De 15 a 19 años	1.686,3	12,7	2,1	0,8
De 20 a 24 años	1.378,4	13,8	2,2	1,0
De 25 a 29 años	977,0	13,4	2,2	1,4
De 30 a 34 años	1.003,9	16,2	2,6	1,6
De 35 a 39 años	995,6	24,1	3,9	2,4
De 40 a 44 años	1.015,9	40,4	6,5	4,0
De 45 a 49 años	1.147,9	51,7	8,4	4,5
De 50 a 54 años	1.107,5	62,6	10,1	5,6
De 55 a 59 años	1.044,8	62,3	10,1	6,0
De 60 a 64 años	730,9	52,3	8,5	7,1
De 65 a 69 años	676,2	75,1	12,1	11,1
De 70 y más años	1.138,5	191,4	30,9	16,8
Total	13.241,4	618,9	100,0	4,7

FUENTE: Población activa. Encuesta. INE. 1981.

ANALFABETISMO
(Mayores de catorce años. 1979)
MUJERES

Grupo de edad	(1) Población (miles)	(2) Analfabetos (miles)	(2) % sobre total de analfab.	(2)/(1) %
De 14 años	320,1	1,5	0,1	0,5
De 15 a 19 años	1.594,9	12,8	0,8	0,8
De 20 a 24 años	1.229,6	13,6	0,8	1,1
De 25 a 29 años	998,0	24,6	1,5	2,5
De 30 a 34 años	1.069,5	33,7	2,0	3,1
De 35 a 39 años	1.030,5	53,4	3,2	5,2
De 40 a 44 años	1.052,0	96,2	5,8	9,1
De 45 a 49 años	1.210,3	142,1	8,6	11,7
De 50 a 54 años	1.191,1	137,1	8,3	11,5
De 55 a 59 años	1.095,3	152,9	9,3	14,0
De 60 a 64 años	876,0	150,8	9,2	17,2
De 65 a 69 años	890,4	220,1	13,4	24,7
De 70 y más años	1.802,0	607,5	39,6	33,7
Total	14.359,8	1.646,4	100,0	11,5

FUENTE: Población activa. Encuesta. INE. 1981.

Para ver más claramente la situación actual hemos agrupado los mismos datos en tres grandes grupos: los menores de 40 años, los de 40 a 60 y los mayores de 60, los resultados son los siguientes:

ANALFABETISMO
(en % de la población total)

Grupo de edad	Total	Varones	Mujeres
De 14 a 39	1,76	1,30	2,24
De 40 a 59	8,41	5,03	11,61
De 60 y más	21,22	12,52	27,42

FUENTE: Datos básicos I.N.E. (Encuesta de la población activa, 1979).
Elaboración: Gabinete de Estadística. M.E.C.

El porcentaje que acusan las edades de 14 a 40 años —1,76— indica que, para esas edades, el analfabetismo, globalmente es casi inexistente y la tasa está muy próxima a la de los países más avanzados.

En las edades de 40 a 60 años la tasa —8,4— es significativa y merece una atención esencial. Los analfabetos en cifras absolutas son 635.979, es decir

más o menos los nacidos en un año en toda España y a nuestro juicio ese grupo de edades es totalmente recuperable.

El grupo de los mayores de 60 años, donde está concentrada la tasa mayor —21,22— puede considerarse irrecuperable y se extinguirá naturalmente. En España que sólo consiguió la escolarización total, obligatoria, hablando en términos generales, al final de la década

de los sesenta no es de extrañar que el residuo siga aún pesando estadísticamente durante algunos lustros.

Los datos obtenidos en la última encuesta de la población activa 2.º trimes-

tre de 1981 (*), aún sin publicar, permiten, comparados con los datos demográficos de cada provincia, obtener las respectivas tasas de analfabetismo. El cuadro siguiente las presenta ordenadas de mayor a menor.

ANALFABETISMO 1981

Relación de provincias ordenadas de mayor a menor, en porcentaje

Provincias	Total	V.	M.	Provincias	Total	V.	M.
1. Jaén	18,09	10,19	25,48	26. Guadalajara	6,33	4,71	8,14
2. Granada	17,47	11,17	23,39	27. Valencia	6,30	3,55	8,87
3. Las Palmas	16,50	12,44	20,52	28. Zamora	5,61	2,18	8,93
4. Badajoz	16,11	10,43	21,51	29. Valladolid	5,26	3,43	7,02
5. Ciudad Real	16,08	9,24	22,35	30. Salamanca	5,06	3,48	6,60
6. Sevilla	15,10	9,13	20,59	31. Gerona	5,04	2,52	7,43
7. Huelva	14,94	10,56	19,08	32. Barcelona	5,03	2,65	7,21
8. St.ª C. Tenerife ..	14,52	10,50	18,37	33. Teruel	5,03	3,94	6,10
9. Córdoba	14,04	7,51	20,03	34. Zaragoza	4,87	2,88	6,73
10. Almería	13,83	9,56	17,67	35. Lérida	4,86	3,68	6,02
11. Cádiz	13,59	7,45	19,46	36. Huesca	4,54	2,88	6,22
12. Málaga	13,21	7,46	18,61	37. La Coruña	4,39	1,70	6,82
13. Murcia	12,80	6,76	18,36	38. Madrid	3,53	1,98	4,93
14. Toledo	12,80	7,98	17,41	39. León	3,51	1,89	5,06
15. Baleares	12,12	7,42	16,53	40. Logroño	3,49	2,43	4,48
16. Cuenca	12,02	5,35	18,31	41. Vizcaya	3,11	2,01	4,16
17. Alicante	10,84	4,11	17,12	42. Burgos	2,96	2,37	3,62
18. Orense	10,75	5,95	15,19	43. Alava	2,89	1,16	4,59
19. Lugo	10,51	5,72	15,08	44. Oviedo	2,75	1,52	3,88
20. Albacete	10,45	5,93	14,80	45. Segovia	2,75	1,56	3,75
21. Cáceres	10,45	5,39	15,21	46. Palencia	2,52	1,68	3,31
22. Castellón	9,34	5,04	13,46	46. Guipúzcoa	2,48	1,80	3,13
23. Tarragona	9,24	5,02	13,27	48. Navarra	2,30	1,59	3,00
24. Pontevedra	7,60	3,03	11,59	49. Santander	1,57	1,21	1,89
25. Avila	7,42	4,88	9,98	50. Soria	1,53	0,95	2,10
				España	7,92	4,58	11,03

FUENTE: I.N.E. Encuesta de la Población Activa 1981 (sin publicar).

Elaborados por el Gabinete de Estadística del M.E.C.

(*) I.N.E. (en elaboración).

El tratamiento análogo con el grupo de edades de 40 a 60 años nos permite conocer los datos del cuadro siguiente:

ANALFABETISMO POBLACION DE 40 A 60 AÑOS

Relación de provincias de mayor a menor, en porcentaje

Provincias	Total	V.	M.	Provincias	Total	V.	M.
1. Ceuta	18,66	13,59	23,60	27. Avila	6,04	6,24	5,94
2. Jaén	17,71	10,22	24,99	28. Barcelona	5,89	3,06	8,50
3. Melilla	17,30	10,04	23,98	29. Madrid	5,72	4,08	7,23
4. Ciudad Real	16,28	8,83	23,43	30. Coruña, La	5,66	3,12	7,93
5. Córdoba	15,52	8,07	22,54	31. Orense	5,43	4,04	6,74
6. Huelva	15,12	11,34	18,80	32. Gerona	4,92	3,04	6,78
7. Sevilla	14,59	8,94	19,86	33. Guadalajara	3,93	3,44	4,43
8. Cádiz	14,20	9,61	18,74	34. Lérida	3,79	2,47	5,12
9. Badajoz	14,02	9,25	18,70	35. Teruel	3,79	2,38	5,27
10. Granada	14,01	8,44	19,24	36. Valladolid	3,65	3,30	3,99
11. Palmas, Las	13,64	9,50	17,73	37. Zaragoza	3,42	2,86	3,95
12. Almería	13,53	9,10	17,90	38. Zamora	3,31	1,84	4,71
13. Málaga	13,20	8,61	17,54	39. Huesca	2,89	2,00	3,81
14. Toledo	12,67	7,42	17,83	40. Vizcaya	2,69	1,92	3,47
15. Cáceres	11,83	7,15	16,31	41. Alava	2,66	1,82	3,53
16. Murcia	11,61	6,19	16,74	42. León	2,58	1,88	3,24
17. St.ª C. Tenerife	11,37	8,63	14,04	43. Salamanca	2,52	1,84	3,15
18. Albacete	11,11	5,71	16,38	44. Navarra	2,49	2,24	2,73
19. Cuenca	11,07	6,01	16,03	45. Palencia	2,37	1,84	2,86
20. Alicante	8,37	4,46	12,05	46. Logroño	2,23	1,59	2,85
21. Baleares	6,92	4,50	9,23	47. Guipúzcoa	2,22	1,77	2,66
22. Tarragona	6,77	4,37	9,03	48. Burgos	2,05	2,02	2,09
23. Valencia	6,64	3,85	9,25	49. Oviedo	2,02	1,64	2,40
24. Lugo	6,47	4,31	8,43	50. Soria	1,79	1,72	1,86
25. Pontevedra	6,35	3,49	8,86	51. Santander	1,72	1,55	1,88
26. Castellón	6,11	3,49	8,67	52. Segovia	1,52	1,07	1,96

FUENTE: Datos básicos Características de la población española. I.N.E. 1975.
Elaboración propia.

Esta clasificación muestra, en porcentaje, cual es la prioridad relativa de necesidades en el grupo de edades de 40 a 60 años en los que cualquier actuación puede aún ser eficaz para erradicar el analfabetismo residual. Como es lógico, no indica el volumen de la pobla-

ción afectada. No es preciso señalar que provincias que figuran en los últimos lugares pueden tener, en cifras absolutas, una masa de analfabetos superior a las que figuran en primer lugar. Por ello nos parece útil presentar la relación ordenada de provincias en cifras absolutas.

ANALFABETISMO

Población analfabeta de 40 a 60 años

Relación de provincias de mayor o menor, en números absolutos

1. Barcelona	61.950	27. Zaragoza	7.011
2. Madrid	56.462	28. Cuenca	6.297
3. Sevilla	43.961	29. Castellón	6.216
4. Valencia	30.357	30. Orense	6.083
5. Cádiz	26.783	31. Oviedo	5.838
6. Jaén	26.436	32. Gerona	5.632
7. Málaga	26.337	33. Valladolid	3.640
8. Córdoba	25.817	34. León	3.637
9. Granada	23.459	35. Lérida	3.518
10. Murcia	22.863	36. Guipúzcoa	3.446
11. Badajoz	21.627	37. Navarra	2.844
12. Alicante	20.164	38. Ceuta	2.525
13. Ciudad Real	19.311	39. Avila	2.192
14. Las Palmas	16.339	40. Salamanca	2.187
15. Sta. Cruz de Tenerife	15.233	41. Santander	2.050
16. La Coruña	14.535	42. Melilla	2.033
17. Toledo	14.513	43. Zamora	2.013
18. Huelva	14.078	44. Burgos	1.758
19. Cáceres	12.172	45. Huesca	1.673
20. Pontevedra	12.077	46. Teruel	1.641
21. Almería	11.618	47. Alava	1.387
22. Baleares	9.978	48. Guadalajara	1.385
23. Albacete	8.691	49. Logroño	1.350
24. Tarragona	7.872	50. Palencia	1.128
25. Vizcaya	7.454	51. Segovia	582
26. Lugo	7.333	52. Soria	493

Los datos anteriores permiten concluir que es necesaria y urgente una acción inmediata con estrategia y medios apropiados para anular, o al menos reducir, el problema en el grupo de 40 a 60 años especialmente concentrados en las llamadas "bolsas de analfabetismo urbano".

El estudio y adecuación de los medios empleados en la "Campaña de Alfabetización" del 1963-68: personal especializado y exclusivamente dedicado a ello,

horario y material apropiado, libros y periódicos especialmente preparados para los recién alfabetizados, seguimiento y perfeccionamiento de su instrucción, incorporación a la Educación Permanente, etc., puede ser un método de eficaces resultados ya comprobados. Eliminar el analfabetismo residual existente, y aún significativo debe ser un objetivo nacional. Conseguirlo es posible. Sólo requiere voluntad y continuidad en el esfuerzo.

RECOMENDACION N.º 73, SOBRE *INTERACCION ENTRE EDUCACION Y TRABAJO PRODUCTIVO*, APROBADA POR LA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACION EN LA SESION DE 19 DE NOVIEMBRE DE 1981

PREAMBULO

La Conferencia Internacional de Educación, convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 38.ª reunión, celebrada en Ginebra del 10 al 19 de noviembre de 1981,

Considerando la importancia atribuida al mejoramiento de la interacción entre la educación y el trabajo productivo (1) por la Conferencia General de la Unesco en diversas ocasiones y en particular, en sus resoluciones 100, aprobada en la 19.ª reunión, 102, aprobada en la 20.ª reunión y 1/01, aprobada en la 21.ª reunión de la Conferencia General.

Tomando en consideración los convenios, recomendaciones y declaraciones pertinentes, aprobados a nivel internacional y relacionados con la interacción entre la educación y el trabajo productivo y socialmente útil, y entre la educación y el mundo del trabajo, y, más especialmente, la Recomendación Revisada relativa a la Enseñanza Técnica y Profesional, aprobada por la Conferencia General de la Unesco en su 18.ª reunión (1974), la Recomendación relativa al Desarrollo de la Educación de Adultos, aprobada por la Conferencia General de la Unesco en su 19.ª reunión (1976), el Convenio 142 y la Recomendación 150 sobre la Orientación Profesional y la Formación Profesional en el Desarrollo de los Recursos Humanos, aprobados por la Conferencia Interna-

cional del Trabajo en su 60.ª reunión (1975), la Recomendación 136 relativa a los programas de empleo y de formación de los jóvenes con fines de desarrollo (1970), aprobada por la Conferencia Internacional del Trabajo en su 54.ª reunión (1970), y la Recomendación núm. 68 sobre los vínculos entre la educación, la formación y el empleo especialmente en lo que respecta a la enseñanza secundaria, sus objetivos, estructura y contenido, aprobada por la Conferencia Internacional de Educación en su 34.ª reunión (1973),

Considerando las recomendaciones y declaraciones de las últimas conferencias regionales de Ministros de Educación y de Ministros encargados de la Planificación Económica en los Estados Miembros de la Unesco.

Tomando nota, en particular, de que las Recomendaciones 3 y 5 y la Declaración de la Conferencia de Lagos (1976), las Recomendaciones 11 a 16 de la Conferencia de Abu-Dhabi (1977), las Recomendaciones 14 a 18 y la Declaración de la Conferencia de Colombo (1978), las Recomendaciones 9 a 12 y la Declaración de México (1979) y la Recomendación III/3 de la Conferencia de Sofía (1980) hacen hincapié en la importancia de la interacción entre la educación y la vida laboral a diferentes niveles y en diversas formas;

Considerando que cada individuo tiene el derecho inherente a recibir y a proseguir su educación,

Considerando la importancia tanto para el individuo como para la sociedad de que se establezca una interacción eficaz entre la educación y la vida del trabajo con el fin de satisfacer las demandas de una mayor aplicabilidad de la educación y de una constante adap-

(1) *Nota:* Las palabras "educación" y "trabajo" productivo se utilizan en sentido amplio para que incluyan cualquier tipo de educación, formal o no formal, y cualquier tipo de actividad socialmente útil.

tación de sus estructuras, programas y contenidos a las nuevas situaciones económicas, culturales y sociales y a las condiciones de trabajo, así como de una adecuada preparación de todos los niños y jóvenes a su profesión futura y a una vida enriquecedora, y de fortalecer la pertinencia de los programas de educación permanente,

Considerando que la aplicación práctica de los conocimientos teóricos y el trabajo productivo efectuado por los alumnos y estudiantes, tanto dentro como fuera del establecimiento de formación, son factores importantes de la educación moderna que favorecen el desarrollo de la personalidad creando más vínculos con el mundo exterior, incluyendo el mundo del trabajo, y que contribuyen además a la comprensión por parte del individuo y de la comunidad de los valores sociales, morales, estéticos y económicos.

Tomando nota de la tendencia positiva que conduce a la eliminación gradual de las barreras que existen entre el trabajo físico y el trabajo intelectual,

Consciente de que las formas que puede adoptar la interacción entre la educación y el trabajo productivo varían de un país a otro,

Considerando la importancia de que, en un mundo del trabajo en rápida evolución, se introduzca la formación correspondiente a los sectores de las nuevas tecnologías a la vez que se profundizan los conocimientos en los sectores tradicionales, y de que la educación permanente ofrezca a los jóvenes y adultos la oportunidad de actualizar y perfeccionar regularmente sus conocimientos teóricos y prácticos en relación con los adelantos del desarrollo científico, tecnológico, económico, cultural y social.

Considerando además que las recomendaciones de las recientes Conferencias Regionales de Ministros de Educación convocadas por la Unesco señalan claramente que una de las necesidades más agudas de las sociedades contemporáneas, particularmente de las sociedades en vías de desarrollo, es la de crear una mano de obra calificada que corresponda a las exigencias de la situa-

ción del empleo y del desarrollo, sobre todo en función de sus planes y programas nacionales de desarrollo económico y técnico,

Observando además que, sobre todo en los países en vías de desarrollo, existe una falta aguda de recursos para satisfacer las demandas más legítimas de que haya una interacción entre la escuela, el trabajo productivo y el mundo del trabajo, y que muchos países en vías de desarrollo están preocupados por la falta de infraestructuras, debida a la escasez de recursos para adquirir hasta las herramientas y equipos más básicos, y para crear instalaciones destinadas a actividades prácticas o para asegurar el suministro regular de los materiales necesarios para llevar a cabo las formas más elementales del trabajo productivo,

Considerando el vínculo entre el derecho a la educación y el derecho al trabajo y *reconociendo* la necesidad que tienen todas las sociedades de una educación que contribuya eficazmente al bienestar material y cultural y al desarrollo socio-económico y cultural,

Considerando que el éxito del desarrollo económico de toda sociedad es fomentado por la movilización de todos los recursos humanos, sin distinción de sexo, lo que implica ante todo la promoción real de la igualdad de oportunidades en la educación y en la formación técnica y profesional, como factores de bienestar y del progreso cultural, social, tecnológico y económico,

Convencida del papel esencial que desempeña el desarrollo de la cooperación regional e internacional en el campo de la educación para promover la paz, el respeto mutuo y el entendimiento entre los pueblos,

Tomando en consideración las disposiciones constitucionales de los distintos Estados Miembros y de sus necesidades y sistemas educacionales particulares,

Aprueba el 19 de noviembre de 1981 y somete a la consideración de los ministerios de educación y demás autoridades y organismos competentes de los diferentes Estados Miembros, a la de

otras organizaciones competentes del sistema de las Naciones Unidas así como a la de las organizaciones no gubernamentales apropiadas, la siguiente Recomendación:

A. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

1. Debería haber una interacción eficaz y constante entre la educación y el trabajo productivo, entendiendo por tal la producción de bienes y servicios materiales o de índole intelectual útiles al individuo o a la sociedad, no necesariamente retribuidos, y tomando en cuenta el aporte formador del propio sector productivo.

2. Los esfuerzos en pro de esa interacción deberían concernir, de manera adecuada, a todos los niveles y formas de la educación y, al mismo tiempo que mantienen una cierta independencia de los elementos constituyentes, deberían poner de relieve la interdependencia entre la teoría y la práctica, el lugar y significación del trabajo productivo en el marco de los valores sociales, estéticos, culturales, económicos e individuales y la mejor formación posible, general y profesional.

3. Entre las medidas encaminadas a crear, reforzar y fomentar esa interacción en diferentes niveles de la educación cabe incluir la adopción en los planes y programas de estudio de disposiciones que favorezcan las actividades creadoras y productivas o su desarrollo ulterior, y la participación en otras de utilidad social o en trabajos de aplicación real dentro o fuera de los establecimientos docentes.

4. La interacción entre la educación y el trabajo productivo debería llevarse a cabo de dos maneras fundamentales:

a) incluyendo al trabajo productivo en el proceso de enseñanza y de educación en escuelas y en otros establecimientos educacionales;

b) por medio de la creación de condiciones más adecuadas para que toda la población activa pueda continuar su educación sin interrumpir su labor productiva.

5. Las actividades relacionadas con el mundo del trabajo que se incorporen a los planes y programas de estudio de los establecimientos educativos (incluyendo las actividades creativas prácticas y el trabajo productivo en la escuela o la participación en actividades de utilidad social) deberían, de la manera adecuada y de acuerdo con las estructuras nacionales de educación en cada caso:

a) conformarse a las finalidades y objetivos de la educación y formar parte integrante del proceso educativo y apuntar al mantenimiento del medio educativo en condiciones adecuadas o a la mejora de los factores determinantes en dicho medio;

b) tener como objetivo un desarrollo equilibrado de las aptitudes físicas, afectivas y mentales y de los valores morales y estéticos del individuo en su propio interés y en el de la sociedad;

c) educar para lograr una apreciación del valor social y económico de diferentes tipos de trabajo e inculcar mediante la educación el respeto de los trabajadores y del mundo del trabajo en general, y desarrollando al mismo tiempo la capacidad del individuo para hacer una elección libre y acertada de una línea ulterior de educación, trabajo y carrera, proporcionando una orientación constructiva y facilidades de asesoramiento en las instituciones y a nivel nacional;

d) contribuir a la pertinencia de los programas educativos y al fomento del desarrollo económico, cultural y social de la comunidad, región o país de que se trate, así como del desarrollo del individuo y de todos los grupos interesados;

e) contribuir a mejorar las perspectivas de empleo y carrera de cada individuo sin distinción de sexo, ofreciendo a todos iguales oportunidades de acceder a todos los niveles de la educación formal y no formal y de la formación profesional tecnológica en los diversos campos de la economía urbana y rural;

f) promover la investigación relativa a la planificación y la implementación de los planes de estudio, su evaluación

y desarrollo, y sobre el financiamiento, la administración, los métodos, los materiales y la formación de profesores;

g) fomentar una comprensión de los principios científicos básicos que se aplican en las diversas esferas de la producción.

Las actividades apropiadas deberían ser emprendidas en el marco de una educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y de una educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales.

6. Las disposiciones relativas al trabajo productivo que haya de ser efectuado por niños y jóvenes como parte de su educación deberán conformarse en todo momento a las leyes y normas nacionales e internacionales relativas al trabajo de niños y jóvenes y, en particular, a los convenios y recomendaciones internacionales pertinentes en lo que respecta a la edad mínima para empezar a trabajar y a las leyes y normas nacionales e internacionales relativas a la protección de los niños, jóvenes y demás grupos de personas.

B. PROGRAMAS Y MEDIDAS

I. POLITICAS Y OBJETIVOS NACIONALES

7. La instrucción y las actividades relacionadas con la vida del trabajo deberían ser igualmente asequibles a las personas de cada sexo y deberán elegirse con miras a combatir los prejuicios en la sociedad en general y en el mundo del trabajo en particular tomando en cuenta las características socioculturales específicas de que se trate.

8. La participación de los niños de las escuelas en las actividades productivas no deberá entrañar ninguna forma de explotación que vaya en su detrimento.

9. Los programas de interacción entre la educación y el trabajo productivo deberían elaborarse dentro de la perspectiva de la educación permanente. Se preverán disposiciones para fomentar la interacción entre la educación para los niños y jóvenes y la vida laboral de manera continua y en todas las materias pertinentes.

10. Deberían estimularse las experiencias nacionales sobre la interacción entre la educación y el trabajo productivo prestando asistencia técnica, financiera y en equipo a las unidades de producción de los centros educacionales y de formación.

11. Deberían fomentarse las investigaciones y la publicación de manuales de enseñanza para facilitar el desarrollo de vínculos entre la educación y el trabajo productivo.

12. Las autoridades educacionales deberían, conjuntamente con otros organismos, participar siempre en la supervisión y el control de la organización de la formación general y técnica de los jóvenes y adultos.

13. Las actividades educacionales que conlleven una interacción entre la educación y la vida laboral deberían:

a) estimular el desarrollo de aptitudes y disposiciones creadoras y contribuir a la comprensión de las actividades administrativas, científicas y de investigación en el lugar de trabajo en la sociedad moderna; en lo posible, los alumnos y en particular los estudiantes podrían participar en actividades prácticas completas, la investigación científica, los proyectos de estudios, la asistencia médica, técnica y de organización y en las actividades socioculturales conjuntamente con los maestros y demás especialistas, contribuyendo así al desarrollo nacional;

b) familiarizar con las condiciones de vida y de trabajo en una serie de actividades económicas adecuadas a las necesidades presentes y futuras de la comunidad o región y de la sociedad en su conjunto;

c) ampliar los conocimientos, las aptitudes y la experiencia en cuanto al manejo correcto y seguro de herramientas, máquinas y otros equipos y materiales en las situaciones de trabajo;

d) facilitar el conocimiento de las relaciones económicas y sociales en la vida del trabajo, con especial referencia a la conservación del medio físico, y estimular la participación de los alumnos y estudiantes en la vida económica y social;

e) poner de relieve la adquisición de conocimientos y aptitudes socialmente útiles, el desarrollo de la capacidad de comprensión de las ventajas y exigencias del trabajo de equipo y de las actividades administrativas y de resolución de problemas;

f) asegurar la participación de los estudiantes en la organización del trabajo de grupo, y en la planificación de los procesos de trabajo y evaluación, desarrollando distintas formas de administración;

g) estimular las iniciativas que tienden a transmitir a la nueva generación las tradiciones nacionales de artesanía por medio de cursos facultativos en dicha materia.

II. DISPOSICIONES PARA UNA INTERACCION EN LOS DIFERENTES NIVELES DE EDUCACION

14. En los años de escuela primaria, se pondrá especial empeño en dar a conocer el mundo del trabajo en general, sus diversas facetas y principales diferencias y los aspectos de las condiciones sociales y materiales de las diferentes esferas de la actividad económica; un objetivo principal en este nivel debería ser el de transmitir al niño una apreciación del valor social de todos los tipos de trabajo, y un entendimiento del trabajo en grupo y de la solución de problemas, y de la noción de investigación acerca de los problemas que se plantean en su propio medio.

15. En el programa de estudios de este nivel se deberá incluir la familiarización con la actividad creadora, los instrumentos y máquinas más comunes, los materiales, los procedimientos del trabajo y la producción, y una primera apreciación de las condiciones del trabajo y la producción y los principios básicos de la ciencia y la tecnología aplicados a amplias esferas de la actividad económica y el valor educativo de sus productos y servicios.

16. Los programas especiales deberían incluir una enseñanza de base sobre las interrelaciones entre el trabajo productivo y aquellas esferas que valoran los niños y adolescentes.

17. A un nivel adecuado dentro del sistema educativo debería darse un carácter más amplio a los programas e incluir en ellos el estudio de varios tipos de actividades y profesiones con el fin de facilitar la elección de una línea de educación y formación ulterior o de una carrera. Esos estudios más avanzados de diversos sectores de actividades económicas pueden incluir visitas a los lugares de trabajo, reuniones con los trabajadores y, si fuera conveniente, participación directa en la producción. Deberían ir acompañados del estudio de los principios básicos de la economía de la producción, de las relaciones sociales y económicas en las actividades profesionales, de las perspectivas de carrera en las diferentes ocupaciones y de otros aspectos que puedan ser útiles a los estudiantes a la hora de elegir una orientación en materia de educación y formación, trabajo u ocupación.

18. Los programas educacionales y los planes de estudio podrán, si fuera conveniente, incluir disposiciones sobre la educación y formación preprofesionales en relación con los conocimientos y aptitudes más adecuados al medio ambiente socioeconómico o en las esferas profesionales a que desee acceder o de hecho pueda acceder más tarde el estudiante. Podrán incluir asimismo la participación directa en actividades profesionales que tengan un claro valor educativo.

19. Los programas de educación, de formación profesional y técnica, deberían siempre que sea posible, ser planeados para proporcionar formación en profesiones que no sean altamente especializadas, como una interacción entre la educación en general, la instrucción teórica, la formación práctica en talleres y otras instalaciones similares, incluyendo trabajos prácticos. Con este objeto, sería útil asegurarse de la participación de especialistas.

20. Los aprendices y demás personas sujetas a formación en el empleo sobre quienes las autoridades no educacionales o empleadores tienen una responsabilidad primaria o conjunta deben tener oportunidades adecuadas para asistir a la escuela a tiempo parcial o

seguir cursos de instrucción relacionada con su actividad, y de enseñanza general, mediante permisos de un día, períodos de práctica, períodos alternados de estudio u otras disposiciones similares. Debe mejorarse la situación de los aprendices en lo que respecta a sus derechos y obligaciones como trabajadores, así como al derecho a una educación completa. Los responsables de dicha formación deben necesariamente tomar en cuenta las necesidades del individuo en formación, incluyendo la necesidad de una movilidad futura. Las autoridades e instituciones educativas deberán tomar gradualmente medidas para facilitar esas oportunidades o participar en su concepción y asegurar su aplicación.

21. La participación de los estudiantes de la enseñanza superior en el trabajo productivo debería permitir la adquisición de nuevos conocimientos y experiencias y no solamente ser el medio de aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos en el proceso educacional. Dicha participación debería considerarse deseable y fomentarse de modo que pueda, hasta donde sea posible, formar parte integrante del proceso educativo.

22. Las instituciones de enseñanza secundaria y superior deberían, donde la legislación en materia de educación lo permita, tomar en consideración para la admisión o readmisión en sus cursos el valor educativo de la experiencia adquirida en la vida laboral y crear los programas necesarios a tal efecto.

23. En materia de educación de adultos, la interacción entre el trabajo productivo y la educación debería establecerse por medio de:

a) la programación de las actividades educativas como parte integrante de los planes y programas nacionales de desarrollo técnico y económico, la modificación de las estructuras ocupacionales, la lucha contra el subempleo y el desempleo y el desarrollo de nuevas actividades económicas;

b) la creación de oportunidades educativas de acuerdo con las necesidades de los países, por una parte, y de los individuos o grupos que intentan mejorar

sus posibilidades de empleo y promoción, por otra parte;

c) la aplicación, según convenga, de principios funcionales en el campo de la enseñanza de la lectura y escritura básicas y de las cuatro operaciones aritméticas, y estimulando el pensamiento creativo y crítico.

24. Los esfuerzos destinados a garantizar la interacción entre la educación y el trabajo productivo deberían extenderse también a la educación de los trabajadores inmigrantes y de sus hijos.

III. PERSONAL DOCENTE Y OTRO PERSONAL DE EDUCACION

25. Los candidatos a una formación como profesores de la enseñanza general que han adquirido una experiencia directa de la vida del trabajo fuera del sistema educacional, deberían poder hacer valer esa experiencia en la etapa de selección, cuando así lo permita la legislación en vigor.

26. Los profesores de enseñanza profesional y técnica o los profesores de materias que incluyan actividades creadoras u otras actividades productivas y de utilidad social deberían tener experiencia de trabajo práctico en el campo de actividad de que se trate; el conocimiento y la aptitud adquiridos en tales actividades deberían completarse y actualizarse mediante programas de formación y perfeccionamiento en el empleo.

27. Los programas de formación previa y complementaria para el personal docente, de educación profesional o general, deberían incluir disposiciones sobre alguna forma de trabajo de aplicación y hacer hincapié en los principios básicos aplicados a dicho trabajo, entre ellos su organización, la reflexión interdisciplinaria, la manera de resolver los problemas y el trabajo en equipo.

28. Los profesores de enseñanza profesional y técnica, tanto general como especializada, deberían tener la oportunidad de actualizar e incrementar sus conocimientos y su comprensión del mundo del trabajo a intervalos regulares y mediante la adopción de medidas ade-

cuadas, tales como visitas a los lugares de trabajo, seminarios y cursillos sobre las situaciones y problemas de la vida laboral y períodos más o menos largos de asignación a un trabajo productivo; esas oportunidades deberían ser particularmente frecuentes para los profesores de materias directamente relacionadas con la vida laboral y para aquellos que asesoran en el plano educativo y profesional o que organizan y supervisan actividades prácticas dentro o fuera de la institución educacional de que se trate.

29. Los profesores de materias que involucren actividades prácticas y creativas en las escuelas y demás establecimientos educacionales y los instructores en el trabajo productivo fuera de dichos establecimientos deberían recibir una formación especial para tales funciones y en ella se incluirá una instrucción pedagógica adecuada, además de la enseñanza teórica y práctica en determinadas especialidades técnicas

30. Se debería fomentar la formación del personal de enseñanza en ejercicio en cuanto a la relación entre la educación y el trabajo productivo por diversos medios, como, por ejemplo, cursos de actualización de conocimientos, seminarios, coloquios, viajes de estudios, etc.

31. Se deberían incluir en los cursos normales y en las escuelas normales cursos relativos a la pedagogía de la producción para complementar la formación de los maestros sobre la interacción entre la educación y el trabajo productivo.

32. El personal no docente que participe en la organización y supervisión de las actividades prácticas dentro o fuera de los centros educacionales debería estar plenamente informado de los objetivos educativos de la actividad de que se trate y, en su caso, recibir una formación especial para tal fin.

IV. MEDIDAS PARA MEJORAR LA INTERACCION

33. Las medidas para mejorar la interacción entre la educación y el trabajo productivo, para incluir al mundo del

trabajo, tanto dentro como fuera de la escuela, deberían ser planeadas y programadas cuidadosamente. Dicho planeamiento y programación debería incluir, según convenga, las etapas siguientes:

a) determinación de los objetivos educativos a todos los niveles;

b) consulta con las autoridades gubernamentales competentes, los organismos de educación, las organizaciones de patronos, obreros, padres, profesores y demás grupos interesados, para garantizar que los programas preprofesionales y profesionales ofrecidos por la escuela, por una parte, y los programas de formación inicial ofrecidos por los establecimientos industriales y agrícolas, por la otra, se complementen mutuamente y estén debidamente planeados;

c) información al público en general, a los padres, a las autoridades competentes y a los demás organismos interesados sobre los objetivos y las líneas generales de programación y aplicación del programa;

d) planificación e investigación que incluyan, cuando proceda, programas experimentales y una constante evaluación de los costos del programa, así como de su eficiencia y efectividad;

e) determinación de las interrelaciones entre las materias y, cuando proceda, modificación de los planes de estudio;

f) planeamiento para extender el programa a la población total prevista, incluyendo, según las necesidades, subvenciones presupuestarias, acuerdos con los patronos y obreros y medidas para la admisión y colocación de aprendices o estudiantes, formación e información de todas las personas interesadas dentro y fuera de los establecimientos educativos que participen en el programa y formación del personal enseñante, incluidos los profesores de materias conexas;

g) modificaciones, cuando proceda, de los acuerdos administrativos dentro de las entidades e instituciones educacionales interesadas para facilitar un continuo intercambio y diálogo entre dichas entidades y otros organismos educacionales y el mundo del trabajo;

h) acuerdos con los representantes del mundo del trabajo para que tomen por su parte las disposiciones correspondientes;

i) disposiciones para programar y apoyar las actividades de investigación relativas a la preparación de planes de estudios, la selección y concepción de tareas orientadas hacia las actividades creadoras y otras actividades prácticas en las instituciones educacionales y las disposiciones correspondientes fuera de ellas y el establecimiento de normas relacionadas con tales disposiciones para la evaluación de programas y proyectos y otros fines pertinentes;

j) inclusión de los alumnos y de los estudiantes en el proceso de programación, realización y evaluación de los resultados del trabajo productivo mediante la aplicación de diferentes formas de participación y administración;

k) fomentar la introducción en el sector de ciencias de la educación y en los centros de enseñanza superior de cursos que vinculen la educación al trabajo productivo;

l) fomentar, en los centros de formación técnica, diversos tipos de cursos en los que se enseñen las técnicas de la producción.

V. DISPOSICIONES EN MATERIA DE ACTIVIDADES PRACTICAS

34. Las actividades prácticas y, en particular, el trabajo productivo, deberían llevarse a cabo, dentro y/o fuera de la institución educacional de que se trate, en instalaciones apropiadas especialmente concebidas para tales fines, como, por ejemplo, jardines escolares y campos para actividades agrícolas o zonas y equipos de trabajo especialmente seleccionados con ese objeto. Según las posibilidades y las condiciones locales, los alumnos y los estudiantes deberían ser familiarizados con los procesos productivos en la industria, la agricultura, la construcción, etc.

35. Debería establecerse una cooperación práctica más amplia entre las escuelas y las empresas, las explotaciones agrícolas y otras organizaciones in-

dustriales en lo que se refiere a la formación, la educación y el trabajo de los estudiantes.

36. Las tareas que hayan de ejecutarse en dichas actividades de trabajo deberían elegirse teniendo plenamente en cuenta el grado de desarrollo físico y mental, la experiencia previa y los intereses individuales en tales asuntos de las personas o grupos de que se trate.

37. En la instrucción relativa a las actividades creativas y otros trabajos productivos que son útiles tanto para la sociedad como para el individuo se debería hacer hincapié, en función de la tarea que haya de realizarse, en las medidas relativas a la seguridad y el bienestar del individuo y del grupo en que se lleva a cabo la actividad y, en particular, incluir la instrucción relativa a la postura correcta del cuerpo y a las precauciones que deben tomarse para evitar accidentes o el deterioro de la salud. Los representantes de los docentes, trabajadores, padres y estudiantes, así como los de las empresas, deberían poder participar en la supervisión de la aplicación de las medidas adecuadas de protección, seguridad y salud en los lugares donde se realizan las actividades creadoras y el trabajo práctico.

C. COOPERACION REGIONAL E INTERNACIONAL

38. Los Estados miembros deberían cooperar en los planos subregional, regional e internacional, en el desarrollo de programas y prácticas destinados a mejorar la interacción entre la educación y el mundo del trabajo en sus respectivos países. Dicha cooperación deberá incluir:

a) el intercambio sistemático y continuo de experiencias e informaciones incluso mediante seminarios, reuniones y conferencias nacionales, subregionales, regionales o internacionales relacionados con los principios y prácticas de la preparación y ejecución de programas destinados a mejorar la interacción entre la educación, el trabajo productivo y el mundo del trabajo en general;

b) experimentos conjuntos relativos a la aplicación de dichos programas y la evaluación de su eficiencia, efectividad e impacto;

c) intercambio de administradores de la educación y de profesores que participen en programas de interacción entre la educación y el trabajo productivo y el mundo del trabajo en general;

d) cooperación subregional, regional e internacional en la esfera de la investigación educacional;

e) el fomento de reuniones regionales para centralizar las informaciones sobre experiencias nacionales en esta esfera.

39. La Unesco debería, por conducto de su programa ordinario y de su red de instituciones para la innovación educativa en pro del desarrollo —el Programa para Asia de Innovaciones Educativas para el Desarrollo (APEID), la Red de Innovación Educativa para el Desarrollo en África (NEIDA), el Programa de Cooperación en Materia de Investigación y Desarrollo con miras a la Innovación en Europa Suroriental (CODIESEE), el Programa de Innovaciones Educativas al Servicio del Desarrollo en los Estados Arabes (EIPDAS) y la Red de Innovaciones Educativas para el Desarrollo en el Caribe (CARNEID)— y en colaboración con otros organismos y organizaciones internacionales, en particular con la Organización Internacional del Trabajo, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y el Unicef, proporcionar:

a) un intercambio organizado de información y documentación sobre las medidas adoptadas en los diferentes países y regiones para mejorar la interacción entre la educación y el trabajo, incluyendo informaciones detalladas relativas a los conceptos, los programas de ejecución, la metodología y la evalua-

ción de proyectos relativos a la interacción entre la educación y el trabajo productivo, haciendo uso de computadoras y de otras tecnologías modernas de información;

b) servicios de cooperación técnica, a petición de los interesados, relacionados con la planificación, organización y aplicación de programas creados para tales fines y con la evaluación de su eficiencia, efectividad e impacto;

c) la organización de conferencias, reuniones y seminarios a nivel regional o internacional sobre cuestiones y problemas relativos al establecimiento y desarrollo de la interacción entre la educación y la vida del trabajo en general o para determinados grupos de personal y diferentes grados de educación.

40. La Oficina Internacional de Educación debería, en colaboración con la Unesco:

a) prestar especial atención, dentro de la red internacional de información educacional, a fomentar y facilitar el intercambio de informaciones sobre la interacción entre la educación y el trabajo productivo y el mundo del trabajo en general, especialmente sobre las experiencias nacionales en la materia;

b) preparar y publicar estudios, repertorios, listas de terminología y bibliografías sobre este tema que sirvan de elementos de referencia para los que trabajan en este campo;

c) colaborar estrechamente con las organizaciones nacionales, subregionales, regionales e internacionales, en particular con la Organización Internacional del Trabajo, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación y el Unicef, así como con las organizaciones no gubernamentales, a fin de asegurar la asequibilidad de informaciones útiles sobre los programas encaminados a la mejora de la interacción entre la educación y el trabajo productivo.

Actualidad educativa

LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LA CONSTITUCION

**Circular del Ministro de Educación
y Ciencia del 2 de enero de 1982**

El comienzo de este nuevo año, bajo el signo del Día Internacional de la Paz, pocos días después de cumplirse el tercer aniversario de la promulgación de la Constitución Española y de celebrarse el Día de los Derechos Humanos, es oportuno para dirigir algunas orientaciones generales sobre la enseñanza relativa a los ordenamientos jurídicos que constituyen la base ineludible de la convivencia democrática en el ámbito nacional e internacional.

La enseñanza de los derechos fundamentales, de las libertades que la Constitución define y el espíritu que anima a ésta, no puede ser concebida como una obligación docente más, realizada en forma ocasional y esporádica, sino como una acción cotidiana de valor y actualidad permanentes. Por otra parte, tal como lo señala la Constitución, las normas que contiene sobre derechos y libertad deberán interpretarse de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de los pactos y convenios ratificados por España. Esta íntima asociación entre ambos ordenamientos pone de manifiesto la vocación de nuestra Patria en favor de un Orden y de un Derecho internacionales, a cuyos fundamentos doctrinales tanto contribuyeron en el pasado figuras preclaras de nuestro pensamiento jurídico.

Dado el clima de tensiones y de irridentes desigualdades que caracteriza al mundo actual, del que no está totalmente exenta nuestra Patria, resulta obligado intensificar la acción en favor de los derechos humanos y del cumplimiento de los deberes correlativos. Ahora mismo, hombres de todo el mundo contemplan con estupor e indignación la violencia con que se reprimen las aspiraciones de pueblos que luchan por sus derechos políticos y sindicales y el de su libre autodeterminación.

Hechos de esta naturaleza suscitan un lógico movimiento de repulsa, especialmente intenso en la comunidad intelectual y científica, y deben ser objeto de reflexión por parte de quienes ejercen funciones educativas y promover, por encima de diferencias ideológicas y partidistas, el conocimiento y la práctica cotidiana de los más nobles valores humanos. La educación ha de preparar para el ejercicio de los derechos y las responsabilidades del hombre libre, favoreciendo el predominio del sentido cívico y el sentimiento de solidaridad sobre el egoísmo individual y colectivo, porque la educación es el instrumento por excelencia de la democracia. Mas la solidaridad no se crea o se transmite simplemente por la enseñanza con textos, sino con el ejercicio de los principios que se propugnan; únicamente se logrará ese objetivo cuando se supere la distancia que separa el convencimiento de la acción.

Los niños, los estudiantes todos, deben adquirir conocimientos sobre la Constitución y la Declaración de derechos del Hombre, de tal modo que

comprendan el significado profundo de la igualdad jurídica de los hombres; de los derechos a la educación, a la cultura, a beneficiarse del progreso científico y tecnológico; de la seguridad ciudadana; de la intervención a través de sus representantes en la formulación de las leyes; de la libertad de pensamiento y de opinión; han de tener conciencia de que la soberanía nacional reside en el pueblo y que ningún individuo o grupo puede pretender ejercerla en contra de la voluntad de la mayoría.

Esos principios que implican la exigencia de justicia, de libertad, de dignidad, de igualdad y de solidaridad, así como el resurgimiento de la espiritualidad, constituyen un sistema de valores capaces de contrarrestar el materialismo hedonista y de ofrecer un ideal de vida a la juventud, escéptica y decepcionada muchas veces por la contradicción que advierte entre los valores que enuncian las generaciones adultas y los que realmente se profesan. Es justamente en ese período juvenil cuando se siente con más ansiedad y vehemencia la necesidad de dar un nuevo perfil, más limpio y radical, más ideal, a los valores humanos. Por ello, es indispensable una acción educativa en la que todos los valores y dimensiones de la personalidad se equilibren, para que se ejerzan con dignidad los derechos humanos y se practiquen con rigurosa fidelidad los deberes que éstos imponen.

En las circunstancias peculiares de nuestra Patria es especialmente necesario y oportuno recordar que en la educación para la convivencia y la tolerancia debe armonizarse lo individual y lo colectivo, lo regional y lo nacional, los valores autóctonos y los universales. Una visión parcial, unilateral, de la educación puede llevarla a un localismo empobrecedor. La educación, a la vez que ha de respetar y enriquecer la propia identidad cultural, ha de ser diálogo y apertura sin exclusivismos; ha de promover la comprensión, el entendimiento y la paz entre todos los pueblos y culturas; ha de inspirarse en los preceptos constitucionales que definen a España como la Patria co-

mún e indivisible de todos los españoles a la par que se reconoce y garantiza el derecho a la autonomía y la solidaridad entre todas ellas.

Las consecuencias que se derivan de esos principios son claras: los españoles tenemos un destino común, una herencia cultural que se caracteriza por su riqueza y diversidad. Hay que procurar que se dé sentido nacional a cada cultura y que cada uno cobre conciencia de su propia originalidad. No puede desconocerse que en la base de toda cultura, nacional o regional, está el hombre y que para lograr la solidaridad entre los hombres habrá que fomentar la solidaridad de las culturas. Sin convivencia nacional no se puede lograr la convivencia internacional, objetivo fundamental de la Declaración de los Derechos Humanos.

La educación en favor de los Derechos Humanos y de la paz debe inspirarse esencialmente en los fines que se asignan en el artículo 26 de la Declaración Universal de los mismos: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz." Esto afecta a todos los niveles educativos, desde la educación preescolar hasta la universitaria, a la educación escolar como a la extraescolar.

Un campo fundamental a ese respecto es el de la formación y el perfeccionamiento de los profesores; su acción para la aplicación de los principios antes enunciados exige, como se indica en una Recomendación específica de la Unesco sobre esta materia, "su adhesión a la ética de los derechos humanos y al objetivo de cambiar la sociedad a fin de lograr la aplicación práctica de los derechos humanos; comprensión de la unidad fundamental de la humanidad; capacidad para inculcar el aprecio de las riquezas que la diversidad de las culturas puede brin-

dar a cada persona, grupo o nación". Esa orientación debe presidir los programas para la formación y el perfeccionamiento de los profesores, tanto en lo que atañe a las concepciones como a los métodos y técnicas.

En los primeros niveles educativos la mayor parte de las materias se prestan para desarrollar los conocimientos relativos a los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y naciones, muy especialmente la Geografía y la Historia, la Literatura, La Filosofía y la Educación Cívica y Moral. Sin embargo, como lo señalaba anteriormente, eso no es suficiente. La enseñanza verbal, la transmisión de nociones, debe ir acompañada de una organización interna de los centros que propicie el cultivo de los hábitos de libertad y de responsabilidad de los alumnos, que desarrolle su espíritu crítico y de creatividad, que les habitúe al trabajo en equipo, a la participación, al diálogo, que les prepare, en fin, para el ejercicio responsable de la libertad y de los derechos de ciudadanía en una sociedad democrática. Con esa finalidad debe impulsarse el ensayo y la aplicación de programas experimentales de innovaciones de la organización y vida de los centros docentes, así como la aplicación de nuevos métodos y material de enseñanza.

Corresponde a la Universidad un importantísimo papel en las acciones en favor de la enseñanza de los derechos humanos. Además del estudio de los derechos humanos en el marco de cursos de derecho internacional, de relaciones internacionales y de ciencias políticas, es deseable que, por su especial responsabilidad como cima del sistema educativo, por tener a su cargo la formación del profesorado y de los cuadros dirigentes de la vida nacional y por su influjo intelectual en la sociedad, conciba la enseñanza de los derechos humanos de tal modo que pueda llegar a todos los estudiantes, cualquiera que sea su especialización.

Al formular las orientaciones anteriores, no se me oculta que el poder de la educación es relativamente limitado

y, por otra parte, que sus efectos son lentos y nunca obra de pocos años.

Esto no debe ser motivo de desaliento, sino un acicate para intensificar la acción en favor de los principios de convivencia y de respeto a los derechos humanos que han inspirado la Constitución española, cuya enseñanza está incluida en los actuales programas renovados de Educación General Básica y en las normas para la enseñanza del ordenamiento constitucional en Bachillerato y Formación Profesional.

Nuestro pasado histórico está lleno de dolorosas pruebas y de dramáticos enfrentamientos; evitar unas y otros a las nuevas y futuras generaciones es una de las empresas más nobles que pueden emprenderse y un reto para la conjunción de voluntades y esfuerzos de todos los españoles.

A crear ese nuevo espíritu deseo que contribuyan las orientaciones que se propugnan en esta Circular. Con mayor profundidad y eficacia lo conseguirá el estudio, por parte de los educadores, del pensamiento y la reflexión sobre el ejemplo de hombres preclaros de nuestra historia: Suárez y Vitoria; Feijóo y Jovellanos; Balmes y Giner; Costa y Ganivet; Unamuno y Maragall; Ortega y Machado...

Cierto es que la época en que vivimos se caracteriza por una crisis profunda y difícil. Para superarla y abrir horizontes esperanzadores hay que desechar el pesimismo y el miedo. No se puede aceptar una posición fatalista frente al futuro, que será el que los hombres de buena voluntad quieran construir con decisión y coraje. La educación, por su propia naturaleza, constituye una vía irremplazable para que la sociedad futura, la española y la de la humanidad entera, respete la primacía de la dignidad humana y la fraternidad de los pueblos.

FEDERICO MAYOR ZARAGOZA
Ministro de Educación
y Ciencia

CRONICA DE ESPAÑA

FEDERICO MAYOR,
AL FRENTE DEL DEPARTAMENTO

Federico Mayor Zaragoza fue nombrado nuevo ministro de Educación y Ciencia el día 1 de diciembre último. Su predecesor, Juan Antonio Ortega y Díaz Ambrona, ejerció el cargo durante catorce meses.

El actual titular del Departamento es catedrático de Bioquímica. Fue rector de la Universidad de Granada, vicepresidente y presidente en funciones del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y, durante dos años, subsecretario del Ministerio. Ocupó el cargo de director general adjunto de la Unesco desde junio de 1978 hasta septiembre de 1981.

En sus primeras declaraciones, el nuevo ministro manifestó su disposición de impulsar la tramitación parlamentaria de la Ley de Autonomía Universitaria hasta conseguir la aprobación de la misma en la presente legislatura, con todas las mejoras que las Cortes considerasen oportuno introducir. El ministro anunció una ley de la Ciencia y subrayó la atención que dedicaría a los problemas del profesorado.

REFORMA DE LA ESTRUCTURA DEL DEPARTAMENTO

Por Real Decreto de 24 de julio de 1981, la estructura del Departamento fue objeto de una importante reforma.

El Ministerio de Universidades e Investigación, tras poco más de dos años de vida independiente (15 abril 1979-13 julio 1981), se reintegró al seno de Educación —que recobraba su denominación de Educación y Ciencia— bajo la forma de una Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Al mismo tiempo, y por primera vez, se establecía una delimitación estructural entre los campos pedagógico y administrativo mediante la creación de dos subsecretarías.

Otras novedades relevantes de la nueva estructura fueron la creación de tres subdirecciones generales para las respectivas materias siguientes: perfeccionamiento del profesorado (unidad here-

dera de la "cúpula" del extinguido INCIE, pero no de la coordinación de los ICES); investigación educativa (la que realizan los ICES), y enseñanzas artísticas (se viene gestando un proyecto de ley para la regulación de las mismas). La dependencia de las tres subdirecciones generales citadas de la misma subsecretaría, cuya denominación de Educación y Ciencia fue sustituida por la de Ordenación Educativa en el decreto de reforma parcial a que después se hará referencia, puede restablecer hasta cierto punto, mediante una coordinación de hecho bien instrumentada, el fraccionamiento que supuso la extinción del INCIE entre la antigua estructura central del mismo y la red descentralizada de los ICES. Claro es que, dada la incardinación de éstos en la Universidad, la aludida coordinación habrá de comprender también las relaciones pertinentes con los correspondientes servicios de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.

Otra novedad importante de la reestructuración que se viene exponiendo fue la configuración administrativa de la Alta Inspección, como una unidad directamente dependiente del ministro, cuyo titular tiene el rango de director general.

Finalmente, se creó una Subdirección General de Centros de Enseñanzas Integradas que, de momento, están constituidos por las antiguas universidades laborales, luego integradas en el extinguido Instituto Nacional de Enseñanzas Integradas (INEI).

REFORMA PARCIAL DE LA NUEVA ESTRUCTURA

El cambio de titular del Departamento ha aparejado una reforma parcial de la estructura que acaba de sintetizarse, sancionada por el Real Decreto 3008/1981, de 18 de diciembre, publicado tres días después en el Boletín Oficial del Estado.

Los cambios implantados por la citada disposición legal son los siguientes: la Subsecretaría de Administración Educativa pasa a llamarse de Educación y Ciencia y ejercerá las funciones básicas que confiere a las subsecretarías ministeriales la Ley de Régimen Jurídico de

la Administración del Estado. Se define el carácter técnico-pedagógico de la otra subsecretaría al denominarla de Ordenación Educativa. De ella dependerán las llamadas direcciones generales "de nivel" o "sectoriales", las inspecciones técnicas, las subdirecciones generales antes citadas, la de Educación en el Exterior y los organismos autónomos: Instituto Nacional de Educación Especial y Patronato de Promoción de la Formación Profesional. Se crea la Oficina de Coordinación y de la Alta Inspección, cuyo titular tiene categoría de director general y de la que dependerán las subdirecciones generales de la Alta Inspección y de Delegaciones Provinciales. Se agrupan, por tanto, bajo el mismo centro directivo las cuestiones concernientes a la organización periférica, se correspondan o no con servicios ya transferidos a las Comunidades Autónomas. Por último, el citado decreto del mes de diciembre refunde la Dirección General de Programación e Inversiones y la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar, que habían sido separadas en la estructuración de cinco meses antes.

A la vez que se introducía la expuesta reforma eran nombrados para la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación Saturnino de la Plaza, rector de la Universidad de Valencia y presidente de la Conferencia de Rectores; para la Subsecretaría de Educación y Ciencia, Antonio de Juan, y para la Dirección General de Programación e Inversiones, Francisco Arance. Para De Juan y Arance se ha tratado de un regreso a tareas del Ministerio, ya que el primero fue director general de Personal desde junio de 1973 hasta diciembre de 1975 y Arance había ocupado el mismo puesto al que retorna entre julio de 1976 y abril de 1979.

Días después se produjo el nombramiento de José Manuel Pérez Prendes como director general de Ordenación Académica y Profesorado; Rogelio Medina, director general de la Oficina de Coordinación y de la Alta Inspección, y Fernando Hipólito Lancha, presidente del INAPE.

INVESTIGACION EDUCATIVA. CREACION DE UNA SUBDIRECCION GENERAL COORDINADORA E IMPULSORA

La investigación educativa aplicada se ha venido desarrollando en España a través de la *red de ICEs*. La creación en el seno de cada Universidad de un Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), medida que precedió en un año a la promulgación de la Ley General de Educación, fue acogida dentro y fuera de España como una solución original, que descentralizaba la actividad investigadora, facilitando que ésta tuviera verdadero carácter de *aplicada*. Un organismo central, primero el CENIDE y luego el INCIE, facilitaba recursos a los ICEs y coordinaba la acción de los mismos, que de este modo constituyeron una *red*. En cambio, puede afirmarse que no cuajó, salvo algunas excepciones, el dispositivo complementario de los centros pilotos, de EGB, Bachillerato y Formación Profesional, dependientes de cada ICE. En contados casos, en efecto, ha funcionado la relación ICE-centros pilotos y éstos han hecho investigación.

Extinguido el INCIE, como tardío resultado de la creación del Ministerio de Universidades e Investigación, en la nueva estructura del refundido Departamento de Educación y Ciencia se ha optado por crear la Subdirección General de Investigación Educativa, que habrá de aglutinar ahora la acción de los ICEs como últimamente lo había hecho el INCIE.

La estructura de la nueva Subdirección General se perfila sobre la base de un Gabinete de Prospección Educativa y una Sección de Coordinación y Control de Programas. Complementarían el cuadro organizativo tres programas (pedagógico, psicológico y socioeconómico) y dos asesorías técnicas.

Siguiendo los pasos del INCIE, la actividad de esta unidad administrativa se manifiesta, principalmente, a través de:

- El Plan Nacional de Investigación Educativa del MEC, que se desarrolla a través de proyectos de los ICEs. Se elabora en el mes de oc-

tubre, en función de los temas propuestos por los centros directivos del Departamento y por los propios ICEs. También pueden tenerse en cuenta los temas que más preocupan a las organizaciones internacionales a las que pertenece España. El plan, tras los estudios y selección hechos por la Comisión de Investigación, debe ser aprobado en el mes de enero, si bien el correspondiente a 1982, que hace el Plan XI, sufrirá un retraso en esta aprobación. En el Plan X se invirtieron 45 millones de pesetas en la financiación de dieciocho proyectos.

- Los *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa*, con cinco años de existencia.
- El *Seminario Permanente de Metodología de la Investigación Educativa*, creado hace varios años, y cuyas sesiones se celebran en Madrid o en un ICE de otra localidad.

Por último, la innovación en los centros de EGB se viene estimulando con los *Planes Anuales de Desarrollo de la Innovación en Educación Básica*, el último de los cuales, financiado con 15 millones de pesetas, permitió seleccionar 45 proyectos presentados por otros tantos centros de 25 provincias.

EDUCACION ESPECIAL: PROXIMA LEY DE INTEGRACION SOCIAL DE LOS MINUSVALIDOS

Durante 1981, y particularmente en el transcurso del último cuatrimestre, se ha registrado una importante actividad en España en el campo de la atención a los disminuidos.

El 3 de noviembre, el Congreso aprobó una proposición de ley, llamada de "integración social de los minusválidos", que desarrolla el artículo 49 de la Constitución, dedicado a la protección de los disminuidos. La Sección tercera del título VI de dicha proposición de ley está dedicada a la educación de los minusv-

lidos. Sus preceptos consagran el principio de que la educación especial debe impartirse en los centros ordinarios salvo que la profundidad de las anomalías haga imprescindible el ingreso en un centro específico. Reconoce asimismo el papel básico de los equipos multiprofesionales (formados por técnicos de diferentes disciplinas) tanto en la elaboración de las orientaciones pedagógicas individualizadas, cuya aplicación corresponde al profesorado, como en el seguimiento y evaluación del proceso integrador, en contacto con dicho profesorado. Se dispone que en los posibles centros de rehabilitación médica exista una *Sección pedagógica* "para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos en edad escolar internados en dichos hospitales".

En relación con el Plan Nacional de Prevención de las Minusvalías, de carácter cuatrienal, previsto en la proposición de ley de referencia, es oportuno recordar que, según precisó en la Unesco el ministro de Educación y Ciencia, Federico Mayor, en la conmemoración del Año Internacional de los Minusválidos, el 50% de los casos de subnormalidad podría evitarse, con prevención o con recuperación, gracias a los avances de la bioquímica.

Dos importantes reuniones, promovidas por organismos públicos, se celebraron en nuestro país para tratar los problemas de la educación especial.

La primera, denominada I Reunión de Expertos y Administradores de Educación del Area Iberoamericana, se desarrolló en Madrid durante cuatro jornadas (los tres últimos días de septiembre y el primero de octubre). Fue abierta por el subsecretario, Antonio Lago, y clausurada por el ministro, Juan Antonio Ortega.

Participaron representantes de diecinueve países.

Las ponencias y ulteriores deliberaciones giraron en torno a los tres temas siguientes: los servicios de detección y valoración y seguimiento; el diseño curricular, y la formación profesional de los disminuidos y las exigencias de formación del profesorado que la misma plantea.

Entre las recomendaciones que se formularon destaca la de la formación de un grupo de estudio, patrocinado por un organismo internacional, a través de convenios plurinacionales, que investigue las modalidades de integración de los disminuidos en los diferentes países iberoamericanos y la introducción de la educación especial, como un área sustantiva y diferente, en los planes de estudio de formación del profesorado.

La otra reunión se celebró en Torremolinos del 2 al 7 de noviembre, bajo el enunciado de "Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración". Tuvo el carácter de conferencia mundial, puesto que colaboraron en su desarrollo las siguientes organizaciones internacionales: Unesco, OMS, FAO y Unicef. Participaron, junto con representantes de estas organizaciones y de otras de carácter privado, profesionales y especialistas en esta materia. En la solemne sesión de apertura, presidida por la Reina Sofía, intervino el director de la Unesco, Mr. Bow. Al final de la conferencia, clausurada por el hoy ministro de Educación y Ciencia, Federico Mayor, se formuló una carta o declaración, que fue llamada Sundlerg, en memoria del experto de la Unesco fallecido en Málaga, cuando participaba en la conferencia.

Otra reunión, ésta de promoción no oficial, tuvo lugar en Huelva en el mes de diciembre: las I Jornadas Nacionales sobre Retraso Mental, organizadas por un colectivo de psicólogos onubenses.

Trescientos profesionales de este sector educativo e investigadores procedentes de diversas universidades españolas han propuesto una educación progresivamente integradora del retrasado mental, a cuyo fin deben establecerse unos criterios de escolarización flexibles y funcionales que sirvan de marco tanto para la adscripción de alumnos como para la ejecución de programas de desarrollo individual. A la vez, el mundo infantil y juvenil debe ser concienciado para que observe un trato normal hacia el niño con deficiencias. Otra conclusión del Congreso es que debe instrumentarse un tipo de material especialmente concebido como apoyo al desarrollo madurativo y funcional del deficiente.

CONVOCADOS LOS PRIMEROS CONCURSOS DE MERITOS PARA LA DESIGNACION DE DIRECTORES DE CENTROS DE BACHILLERATO Y DE FORMACION PROFESIONAL

Sendas órdenes de fecha 11 de diciembre de 1981, publicadas en el Boletín Oficial del Estado del 28 del mismo mes, han convocado los primeros concursos de méritos para la designación de directores de Centros de Bachillerato y Formación Profesional mediante el procedimiento de selección previsto por el Estatuto de Centros Escolares y regulado por el Real Decreto número 1276, de 19 de junio del pasado año.

Con arreglo a esta última disposición, en el plazo de tres años todas las direcciones de los centros escolares serán provistas por el nuevo sistema. Una tercera parte de estas direcciones, de los Institutos de Bachillerato y de Formación Profesional, es la que ha salido a concurso en virtud de las dos órdenes citadas.

Los solicitantes deberán presentar una memoria-programa en la que expongan sus criterios sobre la organización y funcionamiento que consideren más adecuados para el centro a cuya dirección concursan.

Antes de finalizar febrero, deberán estar constituidas las Comisiones Provinciales de Selección de los candidatos. De estas Comisiones Provinciales, forman parte dos miembros del Consejo de Dirección del Centro, elegidos por sorteo.

El baremo que será aplicado y que se publica como anexo a las órdenes de convocatoria, especifica la puntuación correspondiente por los méritos que se acrediten en relación con cada uno de los tres apartados siguientes: "antigüedad y pertenencia a Cuerpos de mayor rango académico-administrativo"; "experiencia en campos directivos dentro de la organización escolar" y "otros méritos".

CENTROS DE ENSEÑANZAS INTEGRADAS HOMOLOGACION ADMINISTRATIVA DE LOS MISMOS

Con la creación de una Subdirección General de Centros de Enseñanzas Integradas, quedó incorporada a la estructura administrativa del Departamento la antigua organización de las Universidades laborales, que pasó por la etapa de transición del organismo autónomo I.N.E.E. (Instituto Nacional de Enseñanzas Integradas).

El número de estos centros es de veintidós, que, como es sabido, imparten enseñanza de formación profesional, primero y segundo grado, de bachillerato y, en algunos casos, de ingeniería técnica. Hay centros de esta naturaleza en las ciudades siguientes: Eibar, Gijón, La Coruña, Vigo, Orense, Zamora, Alcalá de Henares, Logroño, Huesca, Zaragoza, Tarragona, Cheste, Albacete, Almería, Málaga, Córdoba, Sevilla, Cádiz, Tenerife y Las Palmas.

El Centro de Alcalá de Henares cubre también las dos funciones básicas de los I.C.E.s: investigación y formación del profesorado.

Estos Centros pueden servir de banco de pruebas para la proyectada reforma de las enseñanzas medias puesto que en sus aulas se imparte, simultáneamente y por el mismo profesorado, tanto el bachillerato como la formación profesional. Dado que el artículo 11.2 del Estatuto de Centros Escolares prevé la existencia de centros integrados, es de suponer que aumente en el futuro el número de los que ahora existen.

REGIMEN ESPECIAL PARA LOS CENTROS DE EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS EN EL NIVEL DE E.G.B.

Por medio de la Orden de 23 de noviembre de 1981 (B.O.E. 2 de diciembre) el Ministerio ha fijado el régimen de los Centros de Educación Permanente de Adultos en el nivel de la E.G.B., cuya regulación especial ya había previsto la Ley General de Educación y contemplado también el Estatuto de Centros Escolares.

Estos Centros, que podrán instalarse en locales de propiedad pública o en edificios privados, cedidos a tal fin, serán tutelados por una Junta de Promoción Educativa de Adultos que deberá constituirse en cada provincia. Podrá formar parte de esta Junta, quien, a juicio de la misma, haya prestado un relevante apoyo económico moral o cultural a la educación cultural de adultos. Los profesores serán nombrados, mediante concurso público convocados por dichas Juntas Provinciales, por un período provisional de cuatro años (sin pérdida de la plaza de origen) al cabo de los cuales, previo informe de la Junta podrán ser designados definitivamente.

SEMINARIO DE LA OCDE EN ESPAÑA SOBRE CONSTRUCCIONES ESCOLARES

En el próximo mes de abril, se celebrará en España, patrocinado por la O.C.-D.E., un seminario que versará sobre la distribución territorial de competencias y responsabilidades en materia de construcción escolar.

También bajo el patrocinio de la O.C.-D.E., representantes de la Junta de Construcciones Instalaciones y Equipo Escolar han venido manteniendo reuniones de trabajo con funcionarios portugueses, en ambos países, para la elaboración de un proyecto de método de evaluación de los locales escolares.

La necesidad de establecer este método fue puesta de relieve en las jornadas de arquitectura escolar que, organizadas por dicha Junta, se celebraron en Madrid en el mes de noviembre.

También en Barcelona, organizadas por el Departament de Ensenyament de la Generalidad tuvieron lugar, en el mes de diciembre, unas "jornadas sobre edificación escolar", cuyo desarrollo ha impulsado a dicho Departamento a la realización de estudios que pudieran llevar a la promulgación de una disposición legal sobre la materia.

EXTRANJERO

LA INTERACCION ENTRE EDUCACION Y TRABAJO PRODUCTIVO, ESTUDIADA EN LA 38.* REUNION DE LA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACION CELEBRADA EN GINEBRA

En una extensa recomendación, que hace el número 73 de su historia, (*) la Conferencia Internacional de Educación, en la reunión celebrada del 10 al 19 del pasado mes de noviembre, preconiza la adopción de una variada serie de medidas a fin de establecer la que se considera conveniente "interacción entre educación y trabajo productivo".

Con arreglo a dicha recomendación, ya desde la escuela primaria debe darse a conocer al alumno el mundo del trabajo, a la vez que se le inculca la apreciación del valor social de todos los tipos de trabajo. El programa de estudios de este nivel debería incluir la familiarización con la actividad creadora, los instrumentos y máquinas más comunes, los materiales, y los procedimientos, condiciones del trabajo y producción. Los programas que se desarrollan a lo largo del sistema educativo deberán incluir visitas a los lugares de trabajo, reuniones con los trabajadores y, si fuera conveniente, una participación directa en la producción.

De otra parte, los aprendices y demás personas que se están formando en el empleo, deben tener la oportunidad de asistir a la escuela a tiempo parcial o seguir cursos de instrucción relacionada con su actividad y de enseñanza general. Ello se propiciaría mediante permisos de un día, períodos de prácticas, períodos alternados de estudio u otras disposiciones similares.

Ciento cuarenta y dos países participaron en la Conferencia

Ciento cuarenta y dos Estados miembros de la UNESCO, uno no miembro (la Santa Sede) y 85 representantes y ob-

servadores de distintas organizaciones internacionales participaron en los trabajos de la Conferencia. Los delegados propiamente dichos fueron 502 de ellos 42 ministros y 22 subsecretarios de educación. La presidencia recayó en el ministro de Educación portugués Víctor Pereira Crespo.

La Conferencia rindió homenaje a la memoria de Jean Piaget que fue director de la O.I.E. de 1929 a 1968; esto es, casi cuarenta años.

La representación española, que tomó parte muy activa en la elaboración de la recomendación final así como en las demás tareas de la reunión, estuvo presidida por el subsecretario Antonio Lago y formada por Raúl Vázquez, director general de Enseñanzas Medias; Joaquín Tena, presidente del Grupo de Trabajo de Educación de la Comisión Nacional de Cooperación con la Unesco; Ricardo Marín, catedrático de la Universidad de Valencia y Juan de Luis Cambor, Consejero de la Delegación Permanente de España en la UNESCO.

España, como la generalidad de los Estados participantes, presentó el informe sobre el desarrollo del sistema educativo en el país durante los dos últimos cursos. La publicación que recoge este informe ha sido editada en castellano, inglés y francés.

La universalización de la enseñanza primaria sigue siendo un objetivo prioritario

Incluso en ciertos países en los que las estadísticas muestran una escolarización total, la universalización de la enseñanza primaria sigue siendo un objetivo prioritario, según puso de relieve el ministro de Educación polaco, Borelaw Faron, a quien correspondió inaugurar la Conferencia por haber presidido la anterior reunión de la misma. El orador recordó que existen 814 millones de adultos analfabetos y 130 millo-

(*) Véase Sección de Documentos de este número.

nes de niños en edad escolar que no tienen acceso a la escuela.

Creadas dos comisiones en el seno de la Conferencia, la primera se ocupó de analizar las tendencias principales de la educación en los dos últimos años, mientras que la segunda, centró su trabajo en la elaboración de la recomenda-

ción final con cuya referencia se ha iniciado esta nota.

Finalmente, debe destacarse la propuesta de que la próxima Conferencia de la Oficina Internacional de Educación que deberá celebrarse dentro de dos años, esté dedicada a la financiación de la educación.

LA EDUCACION EN IBEROAMERICA

UNA IMPORTANTE INICIATIVA VENEZOLANA CON VOLUNTAD DE PROYECCION MUNDIAL

PROGRAMAS DE DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA, IMPULSADOS
POR UN DEPARTAMENTO MINISTERIAL CREADO A ESTE FIN

ENTREVISTA CON ARTURO DE LA ORDEN, A SU REGRESO
DEL SIMPOSIO DE CIUDAD GUAYANA

En 1979 se creó en Venezuela, y por primera vez en el mundo, un Ministerio de Estado para el Desarrollo de la Inteligencia, cuyo titular sería el Dr. Alberto Machado. Esta iniciativa fue recogida en un primer momento con críticas severas, reservas y escepticismo dentro y fuera de Venezuela. Sin embargo, poco tiempo después y una vez que el nuevo Ministro puso en marcha una serie de Programas concretos, comenzó a recibir el estímulo de algunos organismos internacionales, instituciones y personas diversas.

La idea-fuerza sobre la que descansan estos programas es la expuesta por el Dr. Machado en sus obras "La Revolución de la inteligencia" (1975) y "El Derecho a ser inteligente" (1978), a saber: existe un deber moral de hacerlo y un derecho a reclamarlo.

En Venezuela, el Ministerio de Estado para el Desarrollo de la Inteligencia dirige sus esfuerzos, a través del Ministerio de Educación y otros organismos nacionales y regionales, al diseño, ejecución y evaluación de programas apoyados en diversas metodologías que, a juicio de sus mentores, han demostrado sus efectos positivos en el desarrollo de las capacidades cognoscitivas.

Se pretende, asimismo, rebasar el ámbito de las fronteras venezolanas, alentando la creación de una Alianza Internacional dirigida al desarrollo de la inteligencia en la que participen todos los Estados.

En este contexto organizativo por CINTERPLAN (Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento de la Educación) y copatrocinado por los Ministerios de Educación y Desarrollo de la Inteligencia de Venezuela, así como por la Corporación Venezolana de Guayana (Organismo estatal para el desarrollo de esta región), se celebró en Ciudad Guayana (Venezuela) el Simposio para el Desarrollo de la Inteligencia, durante los días 30 de noviembre al 4 de diciembre de 1981).

Durante cinco días, especialistas en educación y psicología así como representantes de los Ministerios de Educación y otros organismos oficiales, responsables de la investigación y planeamiento educativo en los países americanos, intercambiaron puntos de vista sobre el concepto de inteligencia y su desarrollo. Especialmente invitada asistió también una representación española.

Formó parte de dicha representación española una de las personalidades más conocidas y prestigiosas del mundo de la educación de nuestro país: Arturo de la Orden (1).

A su regreso de Venezuela, hemos preguntado a Arturo de la Orden:

—¿Cuáles fueron los objetivos concretos del simposio?

—Contribuir a explicitar y difundir los conceptos y enfoques teóricos relacionados con la inteligencia y su desarrollo. Dar a conocer las experiencias y resultados de programas escolares relacionados con el desarrollo de la inteligencia en Venezuela y en otros países americanos. Potenciar la comunicación y el intercambio de ideas y experiencias entre los especialistas universitarios en educación y psicología y los responsables del planeamiento y dirección de la educación en los países americanos.

—¿Cómo se desarrolló la reunión?

—El simposio se estructuró en ponencias, conferencias y visitas a centros escolares de la región en que se estaban aplicando algunos programas integrados en el plan de acción del Ministerio de Estado para el Desarrollo de la Inteligencia.

Las ponencias constituyeron el núcleo del simposio. Entre ellas pueden destacarse las siguientes:

* Las referencias a aspectos teóricos sobre la inteligencia y su desarrollo.

(1) Catedrático de Pedagogía Experimental y Diferencial de la Universidad Complutense de Madrid. Arturo de la Orden fue sucesivamente jefe del Departamento de Estudios y Proyectos de CEDODEP, director del Gabinete de Evaluación, Métodos y Medios Audiovisuales del M.E.C. y director adjunto del I.C.E. de la Complutense. Ha publicado numerosos libros y artículos y participa activa y permanentemente en congresos y reuniones nacionales e internacionales de su especialidad.

- Concepto de inteligencia.
- Naturaleza y desarrollo de la inteligencia.
- ¿En qué medida es educable la inteligencia?
- La formación de conceptos y el desarrollo de la inteligencia.
- La inteligencia humana: reconciliación entre desarrollo y aprendizaje.
- * Las dedicadas a la exposición de las características y resultados de los programas de acción en diferentes fases del diseño y aplicación.
- Los proyectos venezolanos (directamente controlados por el Ministerio de Estado para el Desarrollo de la Inteligencia).
- Los proyectos extranjeros inspirados en los supuestos del movimiento venezolano (Perú, Uruguay).

—¿Cuál es tu valoración del simposio en sí?

—A mi modo de ver, las ponencias teóricas ocuparon un tiempo desproporcionadamente alto, limitando seriamente la posibilidad de analizar y discutir los programas de acción con rigor y profundidad. Como consecuencia de ello, los participantes, no familiarizados previamente con los proyectos de acción social y educativa, difícilmente pudieron formarse una idea clara del alcance, posibilidades y límites de los mismos.

Por otra parte, la discusión académica acerca del concepto y desarrollo de la inteligencia también fue muy limitada, dado que la mayor parte del tiempo de cada ponencia fue consumida por la exposición del ponente y las apostillas de los relatores. Quedaron en el aire distintos conceptos de inteligencia (los más conocidos) sin posibilidad de contrastar

rigurosamente sus implicaciones en la concepción general del desarrollo de la inteligencia que subyace los proyectos concretos de acción educativa.

—*El simposio de Ciudad Guayana ha formado parte de una programación de reuniones y actividades en el marco de este plan, creado e impulsado por el gobierno venezolano, para el "desarrollo de la inteligencia". ¿Qué concepto te merece el conjunto de este ambicioso proyecto?*

—Realmente resulta impresionante que en menos de dos años han puesto en marcha o están a punto de aplicarse catorce programas que implican a miles de maestros y profesores y cientos de miles de familias y escolares.

Entre estos programas cabe destacar:

- El programa "Familiar" tendente a educar a 150.000 madres venezolanas en un conjunto de técnicas y procedimientos de "estimulación precoz" con el fin de potenciar al máximo el desarrollo intelectual y afectivo de sus hijos.

- El programa "Aprende a pensar" inspirado en la metodología elaborada por el profesor De Bono para mejorar las destrezas intelectuales. En año y medio y tras una prueba piloto se está aplicando en ¡50.000 clases! de enseñanza primaria, con todas las implicaciones que supone el entrenamiento de los docentes, la organización de las experiencias y la elaboración de material.

- El programa "Enriquecimiento Instrumental" que intenta aplicar una estrategia para incrementar el desarrollo cognoscitivo, la capacidad de aprendizaje y el rendimiento escolar. Este programa está dirigido por el profesor Feuerstein, gran entusiasta de las ideas del Ministro Machado.

- El programa "Inteligencia", en fase de preparación y prueba piloto.

- El programa "Ajedrez" aplicado a niños de 7 a 9 años, sobre la base de que las destrezas adquiridas al practicar el juego de ajedrez ("pensamiento ajedrecista", en términos de sus autores) son transferibles a la solución de problemas en áreas diferentes.

- Los programas "Creatividad Integral", "Creatividad para la Educación", "Creatividad para la Administración",

"Salón de Creatividad e Inventiva", constituyen otro núcleo de proyectos en la misma línea, que intentan integrarse en la acción educativa escolar y extraescolar.

—*¿En todo caso cuáles son los principales efectos positivos que tú resaltarías del movimiento sobre el que estamos dialogando y cuáles, en su caso, podrían ser considerados como aspectos menos satisfactorios?*

—Debemos reconocer que este movimiento y la febril actividad que ha originado constituyen, sin duda, entre otras cosas, un intento encomiable de reforma cualitativa de la educación, recogiendo e intentando aplicar principios y experiencias tiempo ha señalados como representativos de una buena educación, que va más allá de la mera acumulación de información. Su vinculación con la expresión "Desarrollo y acrecentamiento de la inteligencia" aparece con menos claridad y suscita recelos, quizás por falta de una teoría coherente que lo sustente.

Por otro lado, la pretensión de "ir deprisa", de acelerar el ritmo de implantación puede conllevar al riesgo de mecanizar, de aplicar indiscriminadamente recetas y estereotipos que pueden frustrar las esperanzas puestas en la reforma. Al visitar las escuelas de la región donde se celebró el Simposio, ya pudimos percibir algunos síntomas de este fenómeno. Los programas eran percibidos y vividos por maestros y alumnos como una asignatura más, "Desarrollo de la inteligencia", que cursaban junto a Lengua, Matemáticas y Ciencias, que a sus ojos aparecieron como algo no relacionado con el nuevo empeño. Queda sin analizar el peligro evidente de rutinización del proceso docente-discente de estos programas aplicados con las mismas características negativas criticadas a la enseñanza común (verbalismo, vacío, repetitividad, etc.) que los convierten en un nuevo ejemplo de enseñanza deficiente de contenidos no usuales. Una profunda, persistente y rigurosa y lenta formación del profesorado es la única terapéutica recomendable.

Libros y revistas

RECENSIONES Y REFERENCIAS

LIBROS

HISTOIRE MONDIALE DE L'EDUCATION, publicada bajo la dirección de Gaston Mialaret y Jean Vial. Presses universitaires de France, 1981. 4 tomos.

Siempre resulta complicado dar cuenta de una obra de carácter omnicomprendivo; mucho más lo es cuando nos encontramos con que la omnicompreensión afecta a distintos tipos de variables. Este es el caso de esta obra, ya que no se trata de la historia de la educación en Francia o de la enseñanza media actualmente en el mundo o de la educación en el Renacimiento; se trata de estas cosas pero a la vez y en la mayor parte de nuestro planeta.

A través de la obra nos encontramos con un análisis que al mismo tiempo es histórico, genérico y de contenidos. La obra se divide en cuatro tomos, el primero de los cuales abarca desde los orígenes del registro histórico hasta 1515, y a través del cual se afrontan los problemas metodológicos de las fuentes de la historia de la educación, la educación en sociedades sin escritura, la educación en Mesopotamia, Egipto, China, Japón, Grecia, Roma, así como del mundo bizantino e islámico, etc. En este primer tomo se plantea ya la proposición de los autores de huir de toda concepción eurocentrista, concepción que habitualmente atraviesan los análisis

históricos más generales y también los más específicos referidos a la educación. Eurocentrismo que Rogel Garaudy ha definido como el "mal blanco". Se trata sin duda de un capítulo complejo, pues abarca temas sobre los que se tiene una escasa y a la vez fragmentaria información.

El tomo II recoge el período histórico que abarca de 1515 a 1815, y en él se analiza la educación en los grandes bloques geográficos y con mayor amplitud en la Europa occidental posterior a la Reforma. Se trata de un período de renovación en sus inicios, renovación vinculada al Renacimiento y a la Reforma, es decir al período en el que se sitúa al hombre en el centro del mismo proceso de análisis social y concluye en el mismo momento en que se estructura la pedagogía moderna, período caracterizado por la fe del hombre en su propio progreso y por el entendimiento de que la educación es el medio más adecuado para la libertad y el progresivo desarrollo.

El tomo III abarca el período histórico que va desde 1815 a 1945, y al igual que el anterior significa una prolongación en la secuencia histórica de las áreas territoriales analizadas con —de nuevo— un mayor énfasis en el ámbito europeo. Pero al mismo tiempo se inicia aquí el análisis de los problemas de los sectores pedagógicos particulares, análisis por niveles educativos, análisis de

los elementos que intervienen en el sistema educativo, así como de los sujetos que protagonizan la acción social en el subsistema educativo. Desde el punto de vista histórico se trata de una época que se inicia con ese optimismo antropológico que hemos señalado para la conclusión del tomo anterior y que concluye, a su vez, en la atormentada época de conflictos bélicos generalizados en la primera mitad de nuestro siglo.

El tomo IV es, más que histórico, un acta notarial de la educación en el mundo actual. En él se abordan más cuestiones de contenido de la innovación pedagógica, de los métodos pedagógicos, de las nuevas instituciones, etc., para concluir con un trabajo a cargo del director general de la Unesco, Amadou M'Bow, acerca de la aportación de las organizaciones internacionales a la educación contemporánea. Este trabajo, por encima de la importancia específica de su autor, refleja el innegable hecho de que la educación es hoy un fenómeno mundializado en el que los problemas, las carencias y los avances están por primera vez globalmente interconectados y en el que la información y el intercambio de experiencias es un elemento necesario con vistas a afrontar la resolución de los mismos.

En la elaboración de la obra han participado un sinnúmero de expertos bien en distintas épocas históricas, bien en áreas geográficas definidas o bien en sectores diferenciados de los sistemas educativos. La labor fundamental de Mialaret y Vial consiste no sólo en haber procedido a la adecuada elección de los referidos expertos, sino en dibujar una concepción global de la obra que se expresa, además, en las introducciones preliminares a cada uno de los tomos, que sitúan y abren la perspectiva a lo que en las páginas siguientes encontramos en los mismos. Hay que destacar que tanto y como otros tiene en su haber una larga lista de aportaciones a la historia de la educación y a la pedagogía comparada, tratándose sin duda de calificados expertos a su vez capaces de llevar a buen término la obra que reseñamos. En lo que se refiere a nuestro país, dos son los expertos que han colaborado en esta obra: Andrés Galino y Julio Ruiz Berrio, que han desarrollado

un bosquejo de la historia en nuestro país desde el Renacimiento hasta 1931. Un bosquejo que se inicia con la pedagogía del esplendor renacentista, en la que sobresalen Nebrija y Luis Vives, quien para Debesse se trata del pedagogo más importante del Renacimiento y al que se debe, según García Hoz, la primera obra sistemática de pedagogía en Occidente ("De Disciplinis"). Se trata a continuación del Barroco en el que sobresalen Saavedra, Fajardo y Gracián, y de nuestra peculiar Ilustración en la que sobresalen el precursor Feijóo y los Jovellanos, Mayans, Olavide, Campomanes, etc. Con la testificación de la importancia de la Constitución de 1812 en la regulación legal de nuestra educación contemporánea y con un homenaje a la trascendente labor de Quintana, concluye la aportación de los expertos españoles al tomo II. En el tomo III analizan los avatares educativos por los que pasó nuestro país en el siglo XIX y el primer tercio del actual. Se trata de una visión generosa en la que se reflejan las aportaciones no sólo centralistas sino de otros campos culturales en nuestro país, así como las de los distintos grupos pedagógicos, religiosos e ideológicos. Aparecen así la Institución Libre de Enseñanza, la Renovación Pedagógica, la Escuela Moderna, las Escuelas de Ave María, etc. Existe quizá una cierta tendencia por parte de los expertos españoles en no sobrepasar el límite de 1936 en su análisis, dando así una visión más optimista y menos dramática de nuestra historia de la educación en los años posteriores.

La obra en su conjunto resulta de un gran interés y utilidad tanto por su monumentalidad como por la calidad científica de la misma, el número de temas tratados y la aportación sobre ámbitos territoriales y culturales en los que no es fácil disponer de información. No obstante, es quizá más útil si se lee a través de los capítulos de contenidos más que a través de la perspectiva histórica, ya que en este segundo caso si bien se obtiene un bosquejo muy general se está, obviamente, muy lejos de los trabajos de tipo monográfico.

Jean Vial en su introducción al tomo III afirma que el problema que plan-

tea sobre todo la obra, es del excesivo eurocentrismo y en ocasiones el galicentrismo, muy a pesar de sus propósitos iniciales de obviar dichos escollos. Es lógico que tales deban ser las limitaciones a la perfección de obra tan global. Sin embargo se nos promete en sus páginas una futura reedición en la que se cubra tal laguna.

ENRIQUE GUERRERO SALOM

EDUCACION Y EMPLEO. Mark Blaug. Instituto de Estudios Económicos, 1981.

El tema que da título a esta obra ha pasado a ser, probablemente, la cuestión más debatida en estos tiempos en el campo de la educación. Por ejemplo, la última conferencia de la OIE, que se reseña en otro lugar de este número, se ha ocupado preferentemente de dicho tema, sobre el que ha aprobado una extensa recomendación, comprensiva de un múltiple y variado repertorio de medidas de gobierno. Esta misma Revista de Educación dedicó la parte monográfica de su último número a los vínculos que parece preciso crear o, en su caso, intensificar entre el sistema educativo y el mercado de trabajo.

El autor de este breve (208 páginas en tamaño octava) y, a nuestro juicio, interesantísimo libro, expone, en forma clara, fluida y documentada, unas cuantas ideas pragmáticas y originales sobre el tema.

Mark Blaug es un americano, doctor por la Universidad de Columbia, que después de trabajar en la Administración de los Estados Unidos ha enseñado en Yale y Manchester y ahora lo hace en el Institute of Education de la Universidad de Londres y en la London School of Economics. Es consultor de la Unesco, la OCDE, la fundación Ford y de otras instituciones.

Blaug ha escrito su libro para el Instituto de Estudios Económicos, con referencia a la realidad española, respecto de la cual, en efecto, el autor hace algunos análisis y formula diversas recomendaciones.

Con una visión, como se ha señalado, muy personal de las causas de los problemas y de las soluciones realmente apropiadas para los mismos, Blaug trata de desmontar algunos de los juicios sobre los sistemas educativos actuales que hoy circulan como moneda corriente. Así, no cree en la contraposición entre *enseñanza académica* y *enseñanza técnica y profesional* y no considera, por tanto, que aquélla, según se opina generalmente, deba "profesionalizarse". La enseñanza académica para Blaug, cumple un papel decisivo tal como está, porque lo que los empleadores desean, necesitan y reclaman del sistema educativo, no es el aprendizaje del oficio o la profesión —que ese, según el autor, sólo se adquiere en la empresa—, sino la *formación* que el sistema da: es decir, los hábitos de disciplina, respeto, puntualidad y otros que aquél es capaz de inculcar. Blaug insiste mucho en que los empresarios priman mucho más los rasgos de comportamiento —valorados a lo largo del tiempo— que el acervo de *conocimientos* con el que se accede a la empresa, el cual puede ser fácilmente enriquecido dentro de la misma.

Otra de las ideas tópicas que combate Blaug —con una curiosa vehemencia, que no deja de sorprender— es la de la educación permanente, como panacea educativa de futuro. Para el profesor americano, la educación permanente —"isla de aspiraciones rodeada de un mar de ignorancia"— es un invento de los educadores europeos, ante el descenso de la enseñanza universitaria, como nueva fuente de clientela y nueva reivindicación de fondos estatales. La educación permanente se configura o como un aplazamiento de la enseñanza, sea la media o la universitaria, o como una "segunda oportunidad" de educación. Contemplada como aplazamiento de la enseñanza, Blaug predice que en Europa tendrá un desarrollo mucho más lento que en Estados Unidos. En su aspecto de segunda oportunidad educativa, el sistema de permisos retribuidos que podría garantizarla, queda muy circunscrito, al proyectarse solamente, de hecho, a cursos de actualización y formación profesional.

Recomendaciones respecto al sistema educativo español

Blaug formula unas conclusiones, con referencia a la situación española, que se pueden resumir así:

Resulta peligroso, a la vista de lo sucedido en otros países, elevar la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años. Entre otras consecuencias negativas, se aumentan todavía más las desigualdades existentes entre las tasas de asistencia social entre las regiones pobres y las desarrolladas y entre las ciudades y el campo.

La efectividad del principio de oportunidades se conseguiría mejor si la ayuda al estudio se potenciase al final de la enseñanza secundaria.

Sobre la enseñanza universitaria, cuya expansión presiona sobre el presupuesto público de forma tan insostenible, para éste lo ideal sería que se cobrase a los estudiantes su coste total, sobre la base de un préstamo que reembolsarían a lo largo de su vida de trabajo. La experiencia de América y Suecia demuestra que el préstamo puede ser devuelto mediante un "impuesto de graduado", del 8-10% añadido al impuesto normal sobre la renta.

La educación permanente sólo debería ser abordada, como el aplazamiento, en algún caso, por dos o tres años, de la enseñanza universitaria, mediante la interposición entre ésta y la secundaria de una etapa laboral.

Respecto al tema crucial de las relaciones entre el sistema educativo y el empleo, y dado lo complejo e imprevisible de dichas relaciones, Blaug no cree, en general, en la posibilidad de planificar el sistema educativo en función de las necesidades de la mano de obra, porque la estimación de éstas sólo puede hacerse a uno o dos años vista —la mejor estrategia consiste en flexibilizar la enseñanza y los vínculos de ésta con el mercado de trabajo—. Ciclos cortos, más enseñanza a tiempo parcial, cursos modulares con derecho de transferencia a otras instituciones, son medios, entre otros, de reducir las rigideces del sistema actual.

Al mismo tiempo, es preciso mejorar la información, o más bien establecerla, vista la situación existente. La que se dé a los trabajadores sobre los puestos de trabajo disponibles en los diversos mercados laborales locales y la que se proporcione a los estudiantes sobre sus futuros ingresos y oportunidades de empleo en los distintos puntos de salida del sistema educativo.

Pero, según Blaug, son tan bajos, en comparación con los de otros países europeos, nuestros niveles de información en este campo, que hasta 1990 España no podrá sentar las bases de una "política de mano de obra activa", que permita llevar a la práctica las recomendaciones del autor.

EMILIO LAZARO

Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos. *LA CALIDAD DE LA EDUCACION*. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz". Madrid, 1981.

En los últimos años se ha acuñado el término calidad de la enseñanza. Parece indicarse con ello que la tarea principal de la enseñanza actualmente es mejorar el producto, pues su generalización ya es un hecho. Producimos toda la enseñanza y ahora lo que hay que hacer es mejorar su calidad. Se plantea lo cualitativo frente, o al lado, de lo cuantitativo, como dos fases. Primero, escolarizar y luego, hacer calidad. En realidad la expresión calidad de la enseñanza se refiere a un objetivo político de educación, a una política de la enseñanza. Pero ni lo cuantitativo está resuelto ni lo cualitativo se puede olvidar desde el primer momento de cualquier política educativa. Baste recordar que sólo en EGB hay escolarización general, no en otros niveles, y aun en EGB habría que hablar de temas cuantitativos como alumnos por aula, entre otros. Más aún, según la visión cualitativa que se tenga de la enseñanza se hará una determinada política cuantitativa u otra. Ambas fases son simultáneas e interrelacionadas y ambas deben seguir sien-

do atendidas, si bien es positivo el intento de dedicar más esfuerzo que en el pasado a la mejora cualitativa de la enseñanza y de emplear más recursos económicos en ello.

Con sensibilidad ante los problemas humanos actuales la Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos ha organizado un Seminario sobre la calidad de la educación. Ha sido positivo que la expresión calidad de la enseñanza, más utilizada, se transforme en calidad de la educación, más amplia y profunda. En este Seminario se presentaron dieciséis ponencias, dos de profesores extranjeros y catorce de españoles, casi todos ellos profesores de facultades de Ciencias de la Educación, ampliamente conocidos en el campo de la pedagogía española. En el presente volumen se recogen las citadas ponencias, las conclusiones de los debates y la presentación del mismo a cargo del profesor Víctor García Hoz.

Resulta imposible resumir en unas líneas las ideas expuestas por los presentes, pero sí es posible y quizá más interesante el esbozar algunas ideas de las conclusiones del Seminario, que suponemos habrán sido suscritas por todos o la mayoría de los participantes, y que son también reflejo de las ponencias expuestas.

Como componentes esenciales de la calidad de la educación se destacan la integridad (necesidad de que la educación sea completa), la coherencia (relación adecuada de todos los elementos educativos) y la eficacia (logro de objetivos previstos). Se insiste en que la figura de los profesores, como personas sobre las que recae la responsabilidad institucional del proceso educativo, es clave para plantear el tema de la calidad de la educación. En España la deficiente inversión de recursos humanos está haciendo ineficaces buena parte de las inversiones educativas, que podrían mejorar la calidad de la educación. Hay que mejorar los programas de formación del profesorado teniendo en cuenta los conocimientos individuales y sociales.

Al político de la educación se le sugiere mucha cautela a la hora de mirar las políticas educativas de otros países. En parte, la educación en el mundo es un fracaso. En Occidente aumenta la

deshumanización con el crecimiento del escepticismo, delincuencia, decadencia moral, etc. En el Este, el fracaso se manifiesta sobre todo, porque el principal objetivo de calidad, el conseguir comunistas convencidos, no se ha logrado. Por ello, para España, lo más importante es conocer bien nuestra propia situación y posibilidades y seguir el desarrollo de las innovaciones educativas que mejoren realmente la calidad de la educación.

Es interesante destacar la formulación de unos indicadores para valorar la calidad de la educación. Estos indicadores, más desarrollados en las conclusiones, son: poseer un diseño educativo claro y válido, tener formulada explícitamente la previsión de los elementos y técnicas de evaluación, disponer de medios adecuados y suficientes, contar con profesorado idóneo y suficiente, utilizar los resultados de la investigación pedagógica y tener establecidas relaciones con las familias de los escolares, con los medios de comunicación y con otras entidades culturales y sociales.

En el presente volumen se sugieren una serie de ideas para mejorar la calidad de la educación o, lo que es lo mismo, para mejorar la educación misma. Por eso algunas de estas ideas, son de ayer, y otras de mañana. Unas convincentes, otras menos. El tema de la calidad es demasiado amplio y por eso en el volumen abundan las generalidades. Sin embargo, se formulan unos puntos de partida, y lo que se necesita es investigar y desarrollar mucho más los múltiples aspectos que comporta la calidad de la educación.

DAVID SILVA

LOS GITANOS. PROBLEMAS SOCIOEDUCATIVOS. A Iniesta. Editorial Narcea, 1981.

Como señala el autor en la presentación del libro, el pueblo gitano posee una idiosincrasia tan propia, marcada con unas manifestaciones tan peculiares, que a veces nuestro conocimiento sobre el mismo se queda en un plano tan superficial e inadecuado, que definimos los aspectos característicos del

gitano en rasgos como el baile, la música, la boda, etc., que de ningún modo pueden llevar a comprender una cultura amplia y profunda como es la enigmática vida del pueblo gitano.

Sin embargo, si difícil de comprenderlo, las tácticas que para integrar al "gitano" a nuestra sociedad han sido mucho más desviadas, lo que a veces ha conducido a abortar esfuerzos y planes marcados por una enorme ilusión y entrega de sus promotores. Este es el caso, por ejemplo, de las alternativas, que frecuentemente se han utilizado en la educación del niño gitano. Por eso este libro de don Alfonso, fruto de una larga etapa de trabajo práctico en colaboración directa con educadores de gitanos, los propios *calés* y una profunda reflexión de cuantas aportaciones y anécdotas le ofrecíamos, llega a ser un buen tratado de pedagogía diferencial que, como afirma en el prólogo de la obra el ilustrísimo señor director general de EGB, constituye una valiosísima fuente de información para quienes tenemos la responsabilidad de resolver los problemas de la educación de una población que la sociedad suele marginar y donde todos los educadores tenemos un cometido *inexcusable*.

Tras justificar el autor, con gran número de citas legales, el derecho a la igualdad, educación y gratuidad que tiene el niño gitano de educación, pasa a estudiar "el entorno del gitano", que generalmente le conduce a un desprecio y despreocupación de la sociedad paya hacia él y que da lugar, entre otras consecuencias, a que en este momento existan más de 30.000 niños gitanos sin escolarizar, con cerca de 90.000 adultos gitanos contabilizados como analfabetos; al desconocimiento de su status familiar, donde todavía se conservan valores como el respeto a la familia, la esperanza en el futuro, el gran peso otorgado a la experiencia del anciano, etc., y que la sociedad paya hace ya tiempo que lo va perdiendo.

Con unos problemas graves que condicionan enormemente su educación y desarrollo equilibrado: una vivienda inadecuada e inhóspita; una infancia corta y dura, con necesidad de aportar su trabajo para colaborar con la familia, etc.

Sin embargo, como señala en el capítulo II, la psicología infantil gitana tiene notos muy favorables para integrarse en el proceso educativo. El *chavorrillo* es afectivo y sensible, dinámico e imaginativo, capta pronto lo que se le explica, es buen observador y muy impaciente por aprender pronto lo que desea.

Si en cualquier escuela la figura del docente es fundamental, el profesor, dentro de la educación del niño gitano, debe reunir una serie de factores que dejen de atribuirle el papel de "hermano o dama de la caridad" y de "maestros especiales", pero sí "especializados" y que por encima de todo "amen al gitanillo".

La especialización adecuada del maestro se refiere a una didáctica que ponga en marcha medios adecuados a la psicología, edad y estado de instrucción de sus alumnos. Es necesario alentarle continuamente a fin de que conserve su ilusión de la primera hora y evite su decepción y aun su pesimismo.

Presenta después el señor Iniesta diferentes alternativas de colegios para integrar al niño gitano, destacando "las escuelas-puente", que se asientan en la viva realidad y exigencias de la vida gitana en los barrios, pero que en ningún momento, ni en cuanto contenidos pedagógico-educativos desarrollados ni en cuanto sistemas de organización, supondrán una discriminación con relación al niño payo. De todos modos, y viviendo en la realidad, existen unas desigualdades bien impuestas por el medio, por la organización de vida del centro, etcétera, que es preciso inmediatamente poner estrategias educativas para compensarlas, que, aunque en la mayoría de los casos nos hará quedarnos cortos, harán disfrutar en el propio pueblo *calé* resortes de voluntad, que en ocasiones parece que no poseen y que alcancen estratos más altos y conserven su propia cultura, pues el éxito escolar está dependiendo en buena parte de que los padres abandonen indiferencias y propicien acciones de inmediata colaboración indispensable.

Un epílogo del profesor Sánchez Agesta, donde afirma que el día que el gitano mande a su hijo a la escuela y haya un maestro que sepa retenerlo y aprove-

char sus brillantes cualidades intelectuales, morales y artísticas, habrá deshecho el *ghetto* y enriquecido la sociedad española con lo que el gitano le puede dar, cierra esta obra.

M.^a ASUNCION VICENTE

VICENTE GUILLEN, Antonio, dir: *Las escuelas universitarias del profesorado de EGB*. Murcia. Universidad de Murcia. Instituto de Ciencias de la Educación, 1981, 295 páginas.

Se trata de un trabajo elaborado por un amplio equipo de colaboradores bajo la dirección del catedrático A. Vicente para conocer la situación actual de las referidas escuelas en España. El método utilizado es el de la encuesta directa a los implicados en cada una de las partes que comprende la publicación: alumnado, profesorado, plan de estudios, estructura de los centros... Para esta última parte se ha realizado una visita a varios centros del país, cuyos planos se adjuntan en apéndice.

PROFESOR. El profesor. Formación y perfeccionamiento. Presentación de Víctor García Hoz. Madrid. Editorial Escuela Española, 1981. 320 páginas.

El presente volumen recoge el texto íntegro de numerosas comunicaciones presentadas en el VII Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Granada el pasado año sobre el tema "La investigación pedagógica y la formación de profesores".

A través de seis capítulos se presentan trabajos sobre la investigación filológica, histórica y experimental en relación con la formación de profesores, técnicas en la formación y actualización del profesorado, diversificación de profesores y actividades educativas y estrategias para la formación de profesores.

MAYORAL CORTES, Victorino: *Los padres y la escuela (APAS)*. Elaborado por... y Luis Gómez Llorente. Madrid. Partido Socialista Obrero Español. Secretaría Federal de Política Sectorial, 1981. 142 páginas (Cuadernos de Política Sectorial, 7).

El cuaderno estudia las posibilidades que la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares ofrece para la participación de las Asociaciones de Padres de Alumnos en la marcha de dichos centros. En anexos se presentan diversos modelos de documentos jurídicos para la constitución y regulación de las asociaciones.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Subdirección General de Estudios y Documentación. *España. Desarrollo de la educación en 1979-80 y 1980-81*. Informe a la 38.^a Reunión de la Conferencia Internacional de la Educación. Ginebra, septiembre 1981. Madrid, 1981. 185 páginas.

El informe hace un planteamiento previo de los objetivos propuestos por el sistema educativo español y de los medios con que cuenta para cumplirlos. Ofrece después el balance de las innovaciones introducidas, cuyos aspectos más significativos se derivan de la aplicación y desarrollo de los principios constitucionales de 1978 y de la nueva organización territorial del Estado. En la parte final se hace referencia al cumplimiento por España de las últimas recomendaciones de la Conferencia Internacional de Educación. El texto se presenta en español, francés e inglés.

MORGENSTERN, Franz: *Teaching plans for handicapped children*. London, Methuen, 1981. XII. 196 páginas.

Este libro, basado en una experiencia de trabajo con deficientes de todas las edades, proporciona un conocimiento de los efectos que produce una deficiencia en el desarrollo del niño. Incluye asimismo tanto a los deficientes físicos y mentales como a los marginados sociales.

Constituye una obra importante para estudiantes y profesores de educación especial, padres y, en definitiva, para todos aquellos que dedican sus esfuerzos al cuidado y desarrollo de los niños deficientes.

SUBIRATS, Marina: *El empleo de los licenciados*. Barcelona. Editorial Pontanella, 1981. 284 páginas, 1 h.

Los licenciados en Letras y Ciencias de los años sesenta hallaron unas posibilidades de empleo relativamente favorables porque el desarrollo económico permitió dedicar mayores recursos a la educación y la cultura y porque eran relativamente pocos. Estas dos circunstancias han variado notablemente en los últimos años y han producido una devaluación del título universitario y el peligro de engendrar en los parados un sentimiento de fracaso personal. Aparte del empleo existe el subempleo y diferentes situaciones económicas derivadas del sexo y de la especialidad. Como estudio empírico, se insertan numerosos cuadros.

COMISION INTERMINISTERIAL PARA LA FORMACION PROFESIONAL. Madrid. *Formación profesional en España: Situación y perspectivas*. Madrid. Dirección General de Política Económica y Previsión. Ministerio de Economía y Comercio, 1981. 311 páginas.

La obra se divide en dos partes: la primera ofrece un resumen del informe elaborado por el Grupo de Trabajo Interministerial para el Desarrollo de las Orientaciones Básicas en materia de Formación Profesional. Estudia la situación y perspectivas de la Formación Profesional en España en relación con la política de empleo y aporta algunas recomendaciones y sugerencias. En la segunda parte se analiza la situación de la Formación Profesional en España a partir de la Ley General de Educación y en el marco de los países desarrollados, principalmente Francia y Alemania.

REVISTAS

PERSPECTIVAS. Revista trimestral de educación. París. Unesco, 1981. volumen XI, n.º 3, 1981.

Número dedicado principalmente a la investigación educativa en relación con el desarrollo. Sumario: "Eficacia de la investigación educativa", Pablo Latapi. "El impacto de la investigación en el cambio educativo", Jean Pierre Vielle. "Aumentar la capacidad nacional de investigaciones en la esfera de la educación", Sheldon F. Shaeffer. Otros temas: "El Banco Mundial y el Tercer Mundo: Consideraciones de un escéptico", Milagros Fernández. "La educación de adultos en la India, una experiencia a nivel de pueblos Sushmita", Bernnerjo.

BILDUNG UND WISSENSCHAFT. Bonn, Internationales. N.º 9/10, 1981. "La formación profesional en la República Federal de Alemania". Número monográfico con texto de Norbert Peterse.

Contiene: Introducción. Nivel de formación de la población industrial. "El sistema Dual". Formación ulterior. Discusiones en torno a la política de formación profesional. Perspectivas de la política de formación profesional.

DOCUMENTACION E INFORMACION PEDAGOGICAS. Boletín de la Oficina Internacional de Educación París-Ginebra, Unesco-OIE, n.º 218/219, 1/2 trimestre 1981.

"Formación profesional previa y en ejercicio del personal de educación". Bibliografía preparada por iniciativa del Centro Europeo de Información en colaboración con la Oficina Internacional de Educación. Se ha hecho una selección de obras publicadas entre 1974/1979 sobre dicho tema. Su objetivo es mostrar documentos sobre tendencias e innovaciones recientes en este campo. De utilidad para el personal del mundo de la educación: administradores, planificadores, investigadores, personal docente de universidades y en general para todos los niveles y tipos de escuelas de formación.

Contiene. Bibliografía. I: Consideraciones generales. II: Formación del personal de determinados niveles y tipos de establecimientos. III: Formación del personal docente de determinadas disciplinas. Índice de autores y editores.

EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATION.
Research, development and policies.
Amsterdam, The European Cultural
Foundation. Vol. 16, n.º 2, 1981.

Este número está dedicado a los problemas que plantea el paso de la Enseñanza Media a la Enseñanza Superior en diversos países del Oeste.

Contiene: I: Changing Links Between Secondary and Higher Education. Colin Brock. Problems of Articulation Between Secondary and Higher Education in England and Wales.

Claudius Gellert. The Implications of Upper Secondary School Reform for Universities in the Federal Republic of Germany.

Emmanuelle Pautler. The Links between Secondary and Higher Education in France.

Además de otros artículos sobre Polonia, Holanda, Suecia, Escocia y políticas educativas de Francia, Suecia y Reino Unido.

FORMAZIONE E LAVORO. Roma, ENAIP.
N.º 97/98, 1981.

Este número se abre con el título "La democracia en la escuela". Tiene varios artículos significativos sobre el funcionamiento de los órganos colegiados por áreas geográficas. Sobre los órganos colegiados en los distritos escolares, su evaluación y propuestas.

Otros artículos: "Sobre la reforma de la Secundaria Superior". "Asociacionismo en la formación profesional". "Después de la escuela obligatoria: bienio de confrontación", por Lino Bosio.

INFORMATIONS UNIVERSITAIRES ET PROFESSIONNELLES INTERNATIONALES. París. Association Internationales d'Information Scolaire Universitaire et Professionnelle. Juillet-aout, 1981.

Contiene: Le systema educatif japonais vu par deux hauts fonctionnaires français. Université et education permanente dans les pays du tiers monde, par Lahjomri Abdeljlil. L'école Internationale de Paris. L'Institut International de Planification de L'Education (IPE).

REVISTA DE EDUCACION

REVISTA DE EDUCACION es una publicación de la Secretaría Técnica del Ministerio de Educación, de aparición cuatrimestral, a través de la cual se pretende ofrecer una amplia exposición de estudios, investigación y tendencias educativas en el mundo contemporáneo, a la vez que facilita la información y documentación más actual procedente de organismos de carácter nacional e internacional, competentes en materia de Educación.

Durante los tres últimos años, REVISTA DE EDUCACION ha publicado los siguientes títulos de contenido monográfico:

- Número 248-249: «Costes y financiación de la Enseñanza Superior».
- Número 250-251: «Cooperación interuniversitaria e integración europea».
- Número 252: «Participación y democracia en la enseñanza».
- Número 253: «Constitución y Educación».
- Número 254-255: «Administración Educativa».
- Número 256-257: «Tendencias e innovaciones en la Educación Superior en España».
- Número 258-259: «Investigación Educativa».
- Número 260: «Educación comparada».
- Número 261: «Educación y crisis económica».
- Número 262: «La Educación en Iberoamérica».
- Número 263: «Nueva Tecnología Educativa».
- Número 264: «La Calidad de la Educación».
- Número 265: «XXI Conferencia General de la UNESCO».
- Número 266: «La Administración del Centro Escolar».
- Número 267: «Educación y Empleo».

	<u>España</u>	<u>Extranjero</u>
Suscripción anual	1.200 Ptas.	1.500 Ptas.
Número suelto	400 Ptas.	450 Ptas.

Suscripciones en:

Servicio de Publicaciones de Ministerio de Educación y Ciencia
Ciudad Universitaria. MADRID-3 (España) - Teléfono 449 67 22.

Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia
Alcalá, 34. MADRID-14.
- Paseo del Prado, 28. MADRID-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones
Ciudad Universitaria. MADRID-3 (España).



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Ciudad Universitaria, s/n.
MADRID-3

LIBROS DE BOLSILLO DE LA «REVISTA DE EDUCACION»

La Colección LIBROS DE BOLSILLO DE LA REVISTA DE EDUCACION trata de difundir, entre el público especializado de habla castellana, estudios e informes de gran interés sobre diversos aspectos de Educación, elaborados por organizaciones internacionales, como la OCDE, Consejo de Europa, que vienen ocupándose en su programa de actividades de temas educativos y culturales.

NUMEROS PUBLICADOS

	Pts.
— Números 1, 2 y 3: agotados.	
— Número 4: «Método de cálculo de los costes en las Universidades francesas».....	300
— Número 5: «La escuela de opciones múltiples: sus incidencias sobre las construcciones escolares».....	300
— Número 6: «Gastos públicos de la enseñanza».....	300
— Número 7: «Educación compensatoria».....	300
— Número 8: «Política cultural en las ciudades».....	300
— Número 9: «Estudios sobre construcciones escolares».....	300
— Número 10: «Política, igualdad social y educación».....	300
— Número 11: «La cooperativa intergubernamental, cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa, 1949-78».....	400
— Número 12: «Historia de la educación en España. Tomo I: Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz».....	600
— Número 13: «Historia de la educación en España. Tomo II: De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868».....	600
— Número 14: «La radio al servicio de la educación y el desarrollo».....	500

Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia
Alcalá, 34. MADRID-34.
- Paseo del Prado, 28. MADRID-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones
Ciudad Universitaria, s/n. MADRID-3 (España)
Teléfono 449 67 22.

Deseo me envíen, contra reembolso y libre de gastos, los siguientes títulos:

.....

.....

.....

.....

Don

Domicilio

Población

Provincia D. P.

Enviar por correo y en sobre cerrado.

COLECCION «BREVIARIOS DE EDUCACION»

Libros al servicio del profesor Libros para la biblioteca del alumno

	<u>Ptas.</u>
1. Las lenguas de España (2.ª edición) Miguel Díez, Francisco Morales y Angel Sabín	500
2. La narración infantil Jesús Martínez Sánchez	350
3. Introducción al comentario de textos José Domínguez Caparrós	250
4. Las artes plásticas en la escuela Adriana Bisquet Santiago	500
5. Estructura y didáctica de las ciencias Elías Fernández Uria	400
6. Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación Alfonso Jiménez Núñez	300
7. Educación para la protección civil María Antonia Fernández y Milagros López-Salvador	500
8. Teoría del juego dramático Jorge Eines y Alfredo Mantovani	300

**EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia.
Alcalá, 34. Madrid-14.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones.
Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono 449 67 22.



Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia