



CONSECUENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS PRIMERAS ETAPAS DEL DESARROLLO DEL BILINGÜISMO EN LA POLÍTICA SOBRE EDUCACIÓN BILINGÜE

SUZANNE ROMAINE (*)

RESUMEN. En este artículo se analiza el modo en el que ciertas definiciones restringidas de bilingüismo han impuesto el estudio de diversas cuestiones importantes relacionadas con el desarrollo del bilingüismo en los niños y cómo éstas han tenido a su vez ramificaciones en la política educativa en lo que concierne al bilingüismo. Dada la diversidad de contextos en los que los niños se convierten en hablantes bilingües, no ha resultado fácil extrapolar de los estudios disponibles cuál sería la secuencia «normal» de desarrollo en el caso de un niño que crece en circunstancias totalmente distintas de las de aquéllos cuyo modo de adquisición ha sido estudiado. Aún no queda claro lo que constituye «retraso» o «anomalía» en lo que respecta a la adquisición lingüística. Esto es lo que ocurre especialmente en los contextos de emigración/inmigración, en que los rápidos procesos de cambio lingüístico afectan a la estabilidad de una lengua entre la población adulta interrumpiéndose por tanto la transmisión de la misma a la siguiente generación.

INTRODUCCIÓN

En principio, la adquisición de la competencia bilingüe no difiere de la relativa a la adquisición de una sola lengua. A pesar del predominio del bilingüismo en la población mundial, la mayor parte de los estudios sobre la adquisición de la lengua han sido realizados entre niños monolingües en vez de bilingües. Además, la mayoría de investigaciones versan sobre la adquisición del inglés (sin embargo, ver Slobin, 1985 y 1992) y se dirigen de forma totalmente parcial al estudio de los hijos de la población mayoritaria, como por ejemplo, los de la clase media blanca.

El estudio del bilingüismo en los primeros años de la infancia también ha estado predispuesto hacia el estudio del bilingüismo de «élite» en vez de hacia el «popular». A diferencia de muchos niños de clase media cuya adquisición ha sido estudiada por los lingüistas (a menudo padres de los mismos niños sujetos a estudio), la mayor parte de los niños «corrientes» no ha tenido elección a la hora de convertirse en bilingües. Las cuestiones que han motivado la mayoría de las investigaciones de los expertos sobre el bilingüismo infantil entre una población relativamente privilegiada, por ejemplo, la edad y el modo en que es

(*) Merton College, Universidad de Oxford, U.K.

más apropiado la introducción de una segunda lengua, son en su caso puramente académicas. La literatura disponible que trata del bilingüismo infantil aún está plagada de problemas de carácter metodológico y no ofrece una base sólida que responda de forma decisiva a muchos de los interrogantes que han conducido al estudio del bilingüismo durante este siglo, como por ejemplo, hasta qué punto se diferencian las lenguas habladas por un bilingüe tanto a nivel conceptual como lingüístico; hasta qué punto la adquisición bilingüe es paralela a la monolingüe; si es posible que un rasgo o categoría adquirida en una lengua actúe como estímulo para la adquisición de su equivalente en la otra lengua; o si el bilingüismo proporciona alguna ventaja de tipo cognitivo (para un análisis más profundo ver Romaine, 1999).

En este artículo se analiza el modo en que ciertas concepciones limitadas sobre el bilingüismo producto de estas investigaciones predisuestas hacia el bilingüismo de élite han impuesto la investigación de determinadas cuestiones relacionadas con el estudio del desarrollo lingüístico de los niños, influyendo también de forma importante en la política educativa referente al bilingüismo, como se demostrará más adelante. Como cabría esperar, en Europa, en Estados Unidos y en muchos otros lugares del mundo, el rendimiento educativo de los niños emigrantes/inmigrantes ha quedado muy por debajo del de los niños nativos. Este hecho va parejo a la forma en que se ha diferenciado la concepción de bilingüismo y la educación bilingüe según se tratase de población mayoritaria o minoritaria. Además, la mayor parte de la investigación lingüística relativa a los emigrantes/inmigrantes se ha centrado en la adquisición de la lengua mayoritaria (normalmente europea) del país de acogida y especialmente entre la población adulta, en lugar de centrarse en los comienzos del desarrollo lingüístico de los niños inmigrantes.

Dada la diversidad de contextos en que los niños se convierten en hablantes bilingües, no ha resultado fácil extrapolar de los estudios disponibles la secuencia «normal» de desarrollo en el caso de un niño que creciese en circunstancias totalmente distintas a las de aquéllos cuyo modo de adquisición ha sido estudiado. Aún no queda claro por tanto lo que constituye «retraso» o «anomalía» en lo que respecta a la adquisición lingüística. Los investigadores se enfrentan al difícil problema de decidir si los enunciados que se desvían de la norma de los adultos monolingües reflejan errores o si estos constituyen simples etapas de transición dentro del desarrollo normal de la competencia bilingüe. Esto es lo que ocurre especialmente en los contextos de emigración/inmigración, en los que los rápidos procesos de cambio lingüístico están afectando a la estabilidad de una lengua entre la población adulta, interrumpiéndose por tanto la transmisión de la misma a la siguiente generación. Contamos ya con pruebas claras procedentes de los Países Bajos y de otros lugares que indican que los niños no alcanzan la competencia propia de un nativo en la(s) lengua(s) de sus padres. Sin embargo, no queda claro en absoluto lo que esto significa a corto o medio plazo o lo que podría o debería hacerse al respecto.

DEFINICIONES DE BILINGÜISMO Y TIPOS DE BILINGÜISMO INFANTIL

El bilingüismo ha sido a menudo definido, descrito y medido en términos de categorías, escalas y dicotomías tales como bilingüismo de élite frente a popular, ideal frente a parcial, coordinado frente a compuesto, etc., relacionadas con factores como competencia, función, contexto de adquisición, etc. Aquí se utiliza el término «bilingüe» en un sentido amplio para incluir los casos que implican la adquisición de dos o más de dos lenguas o variedades. También se contempla el «bilingüismo»

como un concepto relativo (Romaine, 1995: 1.3), influido sin duda por la importancia que otorga la teoría de la corriente general de la lingüística a la abstracción: «el hablante/oyente ideal, en una comunidad lingüística totalmente homogénea, que conoce perfectamente su lengua» (Chomsky, 1965: 3), el estudio del bilingüismo ha venido siguiendo una tendencia que eleva al «bilingüe ideal» a algún estadio teórico especial como persona que posee «un control propio de un nativo en dos lenguas» como expresó Bloomfield. Otros conceptos tales como «bilingüismo equilibrado» han partido de la afirmación según la cual las personas bilingües están constituidas por dos monolingües.

Fishman (1971, p. 560), sin embargo, ha advertido en contra de la noción de bilingüismo equilibrado en términos más generales. Para él, los bilingües raramente poseen la misma fluidez en las dos lenguas cuando se trata de conversar sobre todos los temas posibles. Esto refleja el hecho de que la asignación de las funciones de la lengua en la sociedad está normalmente en desequilibrio y en distribución complementaria. Cualquier sociedad que produjera bilingües funcionalmente equilibrados que utilizaran ambas lenguas con la misma corrección en todos los contextos dejaría pronto de ser bilingüe, puesto que ninguna sociedad necesita dos lenguas para el mismo conjunto de funciones. Debido a la conexión intrínseca entre competencia y función resulta dudoso que el grado de bilingüismo en sí pueda medirse fuera de la situación en la que funciona un individuo en particular. Sin embargo, gran parte de los estudios sobre las ventajas y desventajas del bilingüismo y la educación bilingüe han tratado de ignorar el contexto social en que el bilingüismo se desarrolla y cambia con el tiempo.

También deben contemplarse en contexto conceptos relacionados, como el del dominio. Cooper (1971), por ejemplo, observó que los hablantes bilingües en castella-

no/inglés obtenían resultados distintos en ejercicios de identificación de palabras dependiendo de si el dominio era la familia, el vecindario, la escuela, etc. En algunos dominios hubiesen sido calificados como bilingües equilibrados mientras que en otros no.

La edad a la que tiene lugar la adquisición puede, por supuesto, tener consecuencias en el nivel y tipo de habilidad que desarrolle. Por ello, la costumbre en la literatura que trata de las primeras etapas del desarrollo bilingüe de los niños tiene por norma distinguir entre adquisición simultánea y adquisición secuencial. En este caso, los investigadores se han referido a la adquisición del «bilingüismo como primera lengua» (Swain, 1972) o «adquisición bilingüe de primera lengua» (Meisel, 1990). McLaughlin (1978) sugiere que la adquisición de más de una lengua hasta la edad de tres años debería considerarse simultánea, pero admite que este criterio resulta arbitrario. Padilla y Lindholm (1984) sostienen que debería hablarse de adquisición simultánea de dos lenguas solamente cuando un niño ha estado en contacto con ambas lenguas desde su nacimiento. Al menos existen dos razones para mantener un criterio tan estricto: una de ellas es que cualquier cosa que aprende un niño en una lengua puede tener efecto después en la lengua aprendida con posterioridad; la otra es asegurar una comparación adecuada con los niños monolingües. De otro modo, no seríamos capaces de separar una variable de otra, por ejemplo, la edad del primer contacto y el contacto con dos lenguas.

Desgraciadamente, los estudios no describen a menudo la historia lingüística de los sujetos estudiados o el modelo de contacto de una manera lo suficientemente precisa como para decidir si nos encontramos ante un caso estricto de adquisición simultánea o ante un caso en el sentido más amplio descrito por McLaughlin. La utilidad de esta distinción no queda clara en los contextos de emigración/inmigración en los que por varios motivos podría

darse un *continuum* de ambos tipos, que fuese desde la adquisición simultánea a la secuencial, teniendo lugar incluso dentro de una misma familia. Los estudios sobre el bilingüismo de los inmigrantes a menudo han resaltado que la competencia de los hijos mayores en la lengua de los padres es mayor que la de los hijos menores. El lugar de nacimiento de los niños juega también un papel importante a la hora de determinar modelos de adquisición bilingüe. No hay mucho más que añadir acerca del bilingüismo «consecutivo» o «sucesivo», ya que generalmente se considera materia perteneciente al campo de la adquisición de una segunda lengua, aunque los límites entre lo anterior y el estudio del bilingüismo sean arbitrarios.

Traté de clasificar en mi libro los principales tipos de bilingüismo infantil, separándolos en seis categorías, dependiendo de factores como la lengua nativa de los padres, la lengua mayoritaria de la comunidad y la estrategia de los padres a la hora de hablar al niño (Romaine, 1995: 5.1). Dí a cada uno de los seis tipos un breve nombre descriptivo basado en algún aspecto de la estrategia empleada por los padres, como por ejemplo, una persona—una lengua, un contexto—una lengua, etc. Esto fue motivado por el hecho de querer organizar los estudios disponibles dentro de un marco que pudiese acabar con ciertas generalizaciones, a pesar de que la mayoría de las familias cuyos hijos estaban siendo estudiados detalladamente en lo que concernía a su bilingüismo, vivían en entornos sociales monolingües en vez de bilingües.

La sexta estrategia, a la que llamé «combinación de lenguas» conduce (de forma discutible) a una mayor mezcla e interferencia que en los otros tipos, pero probablemente constituye el contexto en que más se da la adquisición bilingüe «natural» dentro de sociedades plurilingües. Desgraciadamente, también es el caso menos estudiado de forma sistemática y la mayoría de los investigadores tratan la combinación como una etapa

en el desarrollo del niño que debe ser superada para que éste se convierta en un bilingüe «auténtico».

La idea de Weinreich (1953, p. 73) del bilingüe ideal que «cambia de una lengua a otra de acuerdo con los cambios que se producen en la situación en la que está hablando (interlocutores, temas, etc.), pero no cuando no se producen cambios en dicha situación» no se adapta fácilmente a las normas de muchas comunidades bilingües en las que es frecuente el cambio de código lingüístico a nivel interno de frase (por ejemplo, el cambio se produce dentro de la oración o proposición) pero no está motivado por ningún cambio en la situación que sirve de contexto a la conversación. Si aceptamos el punto de vista de Weinreich, tendríamos que llegar a la conclusión de que la mayoría de los hablantes bilingües no son bilingües ideales y que tienen un control de ambas lenguas inferior al de un nativo. Tanto dentro como fuera de las comunidades en cuestión se ha dado una tendencia a contemplar la combinación de lenguas y el cambio de código como signos de una competencia imperfecta en vez de contemplarlos como modos de comunicación perfectamente legítimos.

Estas definiciones restringidas del bilingüismo y de la conducta lingüística del bilingüe ideal han tenido además una serie de consecuencias —especialmente en el campo de la educación bilingüe— pero también han impuesto hasta cierto punto la investigación de numerosas cuestiones importantes referentes al desarrollo bilingüe de los niños. Ejemplo de ello es el problema de si las lenguas de un niño bilingüe permanecen separadas o confluyeron en alguna etapa en particular del desarrollo. Mientras un gran número de investigadores está de acuerdo en que el niño tiene solamente un sistema en las primeras etapas, otros han defendido la presencia de una diferenciación desde las primeras etapas. Esto presupone la existencia de dos lenguas separadas en lo referente a la adquisición.

En algunos casos no queda claro si en efecto existen dos lenguas separadas a la hora de la adquisición, puesto que los adultos con los que el niño tiene contacto utilizan siempre una variedad compuesta por una combinación de códigos. Este caso en particular se da en los contextos de emigración/inmigración en los que el contacto con la lengua dominante ha producido cambios en la lengua del inmigrante/emigrante. En su mayor parte, éste no ha sido un problema del que se haya ocupado la investigación del bilingüismo de élite cuyo paradigma imperante de estudio ha sido el del padre/madre lingüista que investiga la adquisición bilingüe de sus propios hijos en situaciones en que las lenguas que están siendo adquiridas están claramente separadas tanto a nivel individual como a nivel de comunidad. Leopold, por ejemplo, en su estudio en cuatro volúmenes (1939-49) sobre la adquisición de su hija Hildegard de las lenguas alemana e inglesa en los Estados Unidos que sirvió de modelo para posteriores estudios, no consideró a Hildegard bilingüe durante los dos primeros años porque no mostraba ser consciente de las dos lenguas por separado.

Al examinar el papel de la combinación de enunciados durante las primeras etapas de la adquisición bilingüe he recordado lo que Lavandera (1978) calificó hace algún tiempo como «componente de variación» de la actuación bilingüe. En su comentario sobre la competencia comunicativa de los hablantes cuya forma habitual de conversar incluía el uso de dos o más códigos, más la habilidad para combinarlos o cambiar de uno a otro, Lavandera (1978, p. 391) decía que la estructura de cada código tomado por separado está normalmente reducida a alguna dimensión. Este descubrimiento resulta bastante conocido.

Se ha dado una tendencia a contemplar la competencia bilingüe como la suma de la adquisición de la competencia monolingüe en cada una de las dos lenguas en

vez de contemplarse como un sistema unitario que permite la convergencia de los recursos de dos lenguas. Los investigadores han observado con frecuencia que los niños bilingües van retrasados con respecto de los monolingües en lo referente al desarrollo léxico. Sin embargo, resulta más interesante fijarse en el léxico total de un bilingüe en las dos lenguas ya que el total del vocabulario de un bilingüe puede exceder al total del de un niño monolingüe. No tiene mucho sentido evaluar a los bilingües como si fuesen dos monolingües puesto que es inusual que un bilingüe viva las mismas experiencias en ambas lenguas. La capacidad de un niño bilingüe de producir palabras nuevas está repartida entre las dos lenguas. El niño se enfrenta a esto dando prioridad a las palabras nuevas a costa de los equivalentes. Por tanto, al utilizar el lexicón total disponible en cada momento, es capaz de hablar ambas lenguas y expresar el mismo número de conceptos nuevos que el niño monolingüe.

Si esta habilidad del hablante se evalúa en una situación en que se ve obligado a utilizar un sólo código, como por ejemplo, durante los contactos con miembros de una comunidad monolingüe, la competencia comunicativa de este hablante parecerá menor de lo que realmente es. Los repertorios de los hablantes son explotados al máximo en esos entornos plurilingües en los que pueden servirse de los recursos de cada uno de los códigos disponibles y de estrategias de cambio entre los mismos. Por lo tanto, el cambio de código es una forma de actuación bilingüe que permite al hablante desplegar por completo su competencia comunicativa. Por mencionar un ejemplo que viene al caso, Lavandera comenta lo que ocurre cuando los argentinos italianos tienen que comunicarse con los hablantes monolingües de español en una variedad de español adquirida de forma imperfecta. Incluso aunque su repertorio comunicativo total incluye mucho más que esta variedad,

no son capaces de utilizar todos los recursos estilísticos y elecciones de que disponen los monolingües.

El estudio de Lanza (1997) confirma especialmente las afirmaciones de Lavandera. En su estudio sobre la adquisición bilingüe del noruego e inglés, midió la MLE (Medida de Longitud de un Enunciado) durante algún tiempo en inglés, en noruego y en enunciados combinados utilizados por Siri durante las conversaciones mantenidas con sus padres. Los datos muestran que en las conversaciones con su madre, el MLE de Siri en inglés iba desde 1,05 en la etapa primera hasta 1,92 en la última etapa medida, siendo el valor más alto alcanzado 2,06. En noruego los valores iban desde 1,0 a 2,0. Los enunciados combinados de Siri, sin embargo, eran más complejos en cada etapa de desarrollo que los monolingües en cada lengua respectivamente. El modelo de desarrollo seguido por sus enunciados monolingües era el reflejo de lo que se descubrió en cuanto a las conversaciones con su madre: los enunciados en noruego eran más complejos que en inglés, si bien ambas lenguas se desarrollaban con el tiempo. En inglés, los valores de MLE de Siri variaban de 1,00 a 2,50 y en noruego de 1,08 a 2,93.

También otros investigadores como Houwer (1990), Döpke (1992), Gawlizek-Maiwald y Tracy (1996) han reconocido la importancia de contemplar los enunciados combinados así como la estrategia de los padres al dirigirse al niño. Incluso sabiendo desde hace algún tiempo que la entrada es una variable crítica para el desarrollo lingüístico del niño, en mi clasificación de tipos de bilingüismo infantil no consideré como tema aparte la estrategia real en lugar de la expresada por los padres a la hora de dirigirse a los niños, simplemente porque había pocas referencias sobre ello en la literatura disponible sobre el tema. Tanto Döpke (1992) como Lanza (1997) muestran que la estrategia utilizada por el padre/madre que habla la lengua minorita-

ria es crucial para el desarrollo de esa lengua, con menos oportunidades de apoyo si no es por dicha vía. Aunque los niños del estudio de Döpke y Lanza pertenecían a la clase media, se encontraban diferencias considerables en el grado en que los padres se ajustaban al principio de una persona—una lengua que se reflejaban en los distintos grados de desarrollo de la lengua no dominante. Desgraciadamente, miembros desinformados de los centros educativos y médicos continúan aconsejando a los padres emigrantes/inmigrantes que cambien su lengua de origen para facilitar a sus hijos la adquisición de la lengua mayoritaria. Muchos profesionales, como por ejemplo los logopedas, ven la combinación de lenguas como algo dañino y aconsejan esto a los padres, lo cual no se corresponde con la realidad del desarrollo normal bilingüe en las comunidades bilingües de cualquier lugar. También está muy extendida la creencia de que el tartamudeo y el retraso del inicio del habla están causados por el bilingüismo, a pesar de la falta de pruebas que lo justifiquen.

CONSECUENCIAS EDUCATIVAS EN LAS PRIMERAS ETAPAS DEL DESARROLLO BILINGÜE DE LOS NIÑOS INMIGRANTES

La mayoría de los países europeos tiene en común la lentitud en reconocer el aspecto cambiante de Europa durante las últimas décadas del siglo XX. La estrategia educativa predominante ha sido la de asimilar la creencia de que los problemas surgidos sobre las diferencias culturales y lingüísticas se resolverían rápidamente. En lo que respecta a la postura de apoyo a la enseñanza de la lengua materna, ésta se contemplaba como requisito necesario para la repatriación.

No obstante, el Consejo Europeo mostró desde el principio su interés por la educación de los llamados «hijos de trabajadores emigrantes». La *Normativa del Consejo de la Comunidad Europea de 1977 para la*

educación de hijos de trabajadores emigrantes (Bruselas 77/486/CEE) informaba a los estados miembros acerca de «la necesidad de tomar medidas adecuadas para promocionar la enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen a los hijos de trabajadores inmigrantes así como la enseñanza de una o más lenguas oficiales del país de acogida como parte de la enseñanza obligatoria».

Al igual que otras afirmaciones de índole política basadas en nociones tales como la «lengua materna», la «lengua del hogar», la «lengua nativa», etc., la idea de quién posee una lengua materna o de origen está plagada de problemas de carácter político. Las recomendaciones internacionales, como por ejemplo las emitidas por la UNESCO en 1953, sugieren la extensión del uso de la lengua materna en la enseñanza hasta una etapa tan tardía como sea posible. Si sometemos al término «lengua del hogar» a una interpretación estricta según la cual significa lengua «que hablan en su hogar», muy pocos niños de cualquier lugar del mundo, incluyendo los niños monolingües, reciben la enseñanza en su lengua materna o de su hogar.

Cuando varios grupos minoritarios hacen campaña a favor de la llamada «enseñanza en lengua materna», la pregunta sobre cuál debe ser designada como lengua materna o del hogar para una persona resulta crucial porque determina quién tiene derecho a una educación en una lengua en particular. En los Estados Unidos, al menos un estado, Massachusetts, ha tenido que desarrollar programas de enseñanza bilingüe para los niños hablantes de lengua criolla cuya «lengua del hogar», la lengua criolla de Cabo Verde, no está reconocida en su país de origen: en las islas de Cabo Verde la lengua oficial para la enseñanza es el portugués (como la mayoría de lenguas criollas y lenguas francas, la lengua criolla de Cabo Verde no ha experimentado un proceso de estandarización). Las medidas adoptadas por los distintos países europeos para cum-

plir la directiva varían considerablemente, al igual que la filosofía subyacente a cada una de ellas y sus formas de aplicación, reflejando en parte la diferencia de estatus político de los emigrantes. En la mayor parte de los países del continente europeo los niños migrantes son aún considerados técnicamente extranjeros, mientras que en el Reino Unido y Suecia, por ejemplo, poseen la ciudadanía.

En 1986, la Comisión de la Comunidad Europea inició varios proyectos sobre la educación de los hijos de los trabajadores emigrantes. Estos proyectos abarcaban desde el desarrollo de materiales educativos para turcos en Berlín, hasta la educación preescolar de los niños inmigrantes y sus madres en Dinamarca (para obtener una evaluación comparativa y una apreciación crítica, ver Reid y Reich, 1992). El informe de Teunissen (1992) sobre la igualdad de oportunidades educativas muestra cómo los niños pertenecientes a la minoría étnica abandonan la educación más pronto, obtienen títulos de menor graduación y están contemplados en demasiados programas de educación especial. Incluso ahora los centros educativos están acrecentando la separación en los resultados educativos de los distintos grupos sociales y étnicos. Las escuelas con menor rendimiento tienden a encontrarse en determinadas áreas con una alta concentración de niños pertenecientes a minorías étnicas y a entornos de bajo nivel socioeconómico. Para empezar, la recompensa económica debida a la escolarización es mucho mayor, en general, para aquellos que cuentan con ventaja. Tanto en Estados Unidos como en Europa, pocos sistemas educativos aceptan el bilingüismo infantil como punto de partida sobre el que trabajar o como recurso para el programa educativo. El bilingüismo raramente es una meta educativa explícita en ninguno de estos dos lugares. De los primeros proyectos piloto llevados a cabo por los miembros de la CE, ninguno ha contribuido de forma substancial a la reducción

de las diferencias de estatus social entre las lenguas de los países de acogida y las de los países de origen. Sin embargo, y en mi opinión, éste es un requisito necesario para una educación *a favor* de la contemplación del bilingüismo en el currículum.

Resulta absolutamente inútil malgastar recursos en la enseñanza de las lenguas de minorías étnicas limitándose únicamente a quienes pertenecen a un entorno minoritario en particular, cuando, gracias a los resultados de las investigaciones se ha reconocido ampliamente que el bilingüismo puede constituir una experiencia intelectualmente enriquecedora en unas circunstancias de aprendizaje apropiadas. De hecho, ésta es la razón que empuja a muchos padres de clase media a proporcionar a sus hijos la oportunidad de convertirse en bilingües desde una edad temprana. Además, esto ilustra también otra de las ironías del conflicto de la educación bilingüe: la oposición a ésta se ha producido al tiempo que surgía una creciente preocupación por la falta de competencia en lenguas extranjeras. Se ha equiparado la educación bilingüe a la etnicidad, la pobreza y la educación compensatoria, mientras que la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros de enseñanza general de las lenguas mayoritarias a nivel mundial se considera una educación de gran valor, tanto a nivel económico como cultural. La educación bilingüe necesita redefinirse como estrategia para todos los estudiantes y no debe quedarse sólo en un programa de enseñanza especial para las minorías étnicas en desventaja educativa. Se necesitan programas de inmersión que al mismo tiempo respondan tanto a las necesidades educativas de los alumnos de la población mayoritaria como a las de las minorías étnicas. Pese a ello, por el momento y debido a las diferencias de estatus social, hay poco interés por las lenguas de las minorías étnicas, incluso aunque se trate de lenguas de ámbito mundial, como ocurre con el español en Estados Unidos o el árabe en los Países

Bajos. Con frecuencia hay poco entusiasmo entre los mismos miembros de las minorías, cosa que la población mayoritaria utiliza como eficaz propaganda para justificar la inexistencia de enseñanza en estas lenguas.

Debido a que el retraso en la adquisición de una segunda lengua está a menudo asociado al desarrollo bilingüe, algunos profesores consideran que el bilingüismo en sí es el causante real de la pobreza de rendimiento educativo. Los niños quedan atrapados frecuentemente en un círculo vicioso. Puesto que la escuela no les ayuda en la lengua de sus hogares, su habilidad en la misma resulta a menudo pobre. Al mismo tiempo, no progresan en la nueva lengua en la escuela y se les califica de «semilingües», término dotado de una fuerte carga política (ver Romaine, 1995: 6.4). Por tanto, lo que debería considerarse como un fallo de la escuela al no permitir a los niños el desarrollo en su lengua materna, se utiliza a menudo para legitimar el endurecimiento de la opresión hacia la misma (ver Skutnabb-Kangas, 1984, p. 19). El término «semilingüismo», como ya he dicho antes, es un concepto cargado políticamente que se basa en afirmaciones discutibles acerca de la competencia lingüística y el modo de cuantificarla (ver Martin Jones y Romaine, 1985). No es un hecho casual que el término surgiera en medio de la discusión sobre las poblaciones desfavorecidas. Si todo lo que se pretende decir con «semilingüismo» es que las lenguas de un bilingüe se encuentran en distintas fases de desarrollo, el término no resulta demasiado útil. La búsqueda del verdadero bilingüe equilibrado, que posea una fluidez similar a la de un nativo se ha descrito en algunos textos pertenecientes a la literatura que trata el bilingüismo de manera evasiva. La noción del bilingüismo equilibrado es idealista, lo cual se convierte en el artefacto de una perspectiva teórica cuyo punto de referencia es el hablante monolingüe.

Los estudios que pretenden demostrar que el bilingüismo está asociado a un bajo coeficiente intelectual (CI), a un rendimiento pobre en los tests de lengua, etc., han sido en su mayor parte obtenidos en conexión con el bilingüismo de sustracción dentro de programas de inmersión, en los que la población en cuestión está experimentando un proceso de cambio lingüístico. Los programas de inmersión de tipo canadiense acaban normalmente en bilingüismo aditivo. La lengua nativa del niño se mantiene intacta y se desarrolla incluso sin haber contado con la misma enseñanza, en cuanto a cantidad se refiere, que sus iguales monolingües en los centros de enseñanza en la lengua mayoritaria. Se añade una segunda lengua sin amenaza para la primera. Prácticamente todos los casos de bilingüismo infantil estudiados pertenecen a este tipo y la mayoría de las afirmaciones a favor de los resultados positivos del bilingüismo, como por ejemplo, la mayor conciencia metalingüística, la flexibilidad cognitiva, etc., se han formulado a partir de este tipo de contexto de adquisición.

En efecto, Paulston (1994) ha identificado recientemente el contexto como una de las mayores influencias en los resultados de la educación bilingüe, en particular, si el programa de enseñanza tiene lugar en una situación de cambio lingüístico o de estabilidad. No obstante, en un informe anterior para el Consejo Nacional de Educación de Suecia (1982), reconoció que si bien la enseñanza de la lengua en el hogar era una experiencia positiva para los niños inmigrantes no era, estrictamente hablando, necesaria puesto que la situación en la que tenía lugar estaba cambiando rápidamente al sueco. Ningún otro país ha llevado a cabo la enseñanza en el hogar de los niños inmigrantes a tanta escala como Suecia. En los últimos años, sin embargo, la enseñanza en el hogar ha venido decreciendo en gran medida.

Paulston (1994, p. 31) prosigue diciendo que una vez que se hace evidente con quién se casarán los hijos de los trabajado-

res emigrantes se verá más fácilmente la postura a tomar por la política educativa. Si se casan de forma general con nativos del país de acogida no habrá necesidad de una política especial o diferente para sus hijos. Ahora bien, si se casan exclusivamente con miembros de su mismo grupo étnico, aprenden la lengua de forma imperfecta y muestran otras tendencias de fuerte mantenimiento de su cultura (matrimonios pactados con parejas del país de origen, vacaciones en su país de origen, etc.) entonces procederá la discusión en firme a favor de... la educación bilingüe.

No hay tiempo para esperar y ver quién se casa con quién. Todos estos factores deben ser sopesados en Europa a la luz de los recientes acontecimientos tales como la aceptación del *Tratado de Maastricht* que entró en vigor en noviembre de 1993, asegurando la movilidad de trabajadores de todos los niveles sociales. Esto significa que el carácter social de la emigración cambiará y todos los estados miembros serán receptores y emisores potenciales de emigrantes. Al mismo tiempo, la economía desarrollada a nivel tecnológico requiere una creciente mano de obra dotada de una amplia formación. El discurso en que se discute la emigración y sus «problemas» debe cambiar para reflejar esas nuevas realidades sociales. Prueba del presente estado de la situación es la profusión de distintas etiquetas añadidas a varios programas educativos, como por ejemplo, la educación intercultural, pluricultural, multi-racial, pluralismo, o la alemana *ausländerpädagogik* (pedagogía para extranjeros) y por supuesto a las personas a las cuales va destinado tal esfuerzo, como por ejemplo, los trabajadores emigrantes, inmigrantes, extranjeros, trabajadores acogidos, etc. El mismo término «emigrante» (así como el estigma unido a él) deberá abandonarse o este concepto y nombre deben revalorizarse. Las futuras políticas educativas no pueden basarse en la distinción entre extranjeros y nativos.

Por supuesto, los comprometidos con la planificación y aplicación de la política educativa subrayan la necesidad de evaluar los costes económicos referidos a distintos tipos de programas en relación a sus metas y resultados. Sin embargo, es sobradamente conocido el hecho de que las políticas que pudieran parecer divergentes pueden obtener idénticos resultados. Es más, políticas que parecen muy similares pueden obtener muy distintos resultados dependiendo del contexto. Se observan ciertos ejemplos de ello en los Estados Unidos y en los Países Bajos. En los Estados Unidos, por ejemplo, Ramirez, Yuen y Ramey (1991) descubrieron que podría proporcionarse a los estudiantes de habla española una cantidad substancial de enseñanza en esta lengua sin impedir su adquisición del inglés. Sin embargo, también encontraron poca diferencia entre salida pronta y estudiantes de inglés en programas de inmersión.

En los Países Bajos, Vallen y Stijnen (1987, p. 119) observaron que la mayoría de alumnos no nativos obtenía un nivel pobre de rendimiento en casi todos los niveles y en todos los tipos de programas fuertemente orientados al holandés de forma monolingüe. Sin embargo, también apreciaron que los niños que participaban en programas de asimilación, transición o consolidación no mostraban ninguna diferencia significativa en el nivel de competencia conseguido en holandés. Sólo de forma ocasional, en los programas bilingües se dan mejores resultados en holandés. Aunque no existe ningún argumento educativo a favor de los programas bilingües en lo relativo a la adquisición del holandés, llegan a la conclusión de que existe una justificación económica para la enseñanza bilingüe puesto que más o menos se obtienen los mismos niveles de competencia, incluso cuando se dedica menos tiempo a la enseñanza de dicha lengua. Además, los estudiantes tienen la oportunidad de conseguir cierto nivel de competencia en su pro-

pia lengua. No obstante, el argumento económico podría ser también utilizado para justificar la enseñanza únicamente en holandés puesto que la enseñanza de lenguas minoritarias implica normalmente gastos adicionales.

Los descubrimientos procedentes de investigaciones de este tipo pueden utilizarse para apoyar dos posturas muy diferentes: una sostiene que la enseñanza en una lengua minoritaria no retrasa el progreso de la lengua mayoritaria. La otra sostiene que se puede obtener un nivel de rendimiento similar en inglés y holandés ignorando la lengua materna del niño, sin tener en cuenta que la lengua del niño es con frecuencia más fácil puesto que esto es lo que ocurre en muchos casos. Esta conclusión, sin embargo, ignora el coste social, menos sencillo de medir, de algunas políticas.

Si se calcula el largo alcance del coste social y económico que supone continuar con el modelo presente que proporciona una educación mediocre a los niños pertenecientes a las minorías, tanto en Europa como en el resto del mundo (Estados Unidos es buen ejemplo de ello), los resultados son descomunales. El pronóstico del crecimiento de la diversidad en los Estados Unidos para el siglo que viene indica que sólo los hispanos pueden constituir alrededor de un 30% de la población total. Son estos niños los que conformarán la mayoría y sobre los cuales recaerá la carga económica de preocuparse por la siguiente generación, habiéndose jubilado la generación anterior en poco tiempo. Ya en la Unión Europea un 10% de la población en edad escolar tiene una cultura y una lengua diferente de la de la mayoría del país en que reside. Esta cifra oculta la amplia variedad que se da entre los estados miembros. En los Países Bajos, por ejemplo, Extra y Verhoeven (1993, p. 72) mantienen que el flujo de entrada de niños pertenecientes a minorías étnicas en los centros de educación primaria de las cuatro ciudades más grandes en ese momento estaba en un

40% y se vió aumentado a más del 50% en el año 2000. En lo que respecta a la totalidad demográfica de la Unión Europea, Extra y Verhoeven (1999) pronosticaron que para el año 2000 un tercio de la población urbana por debajo de la edad de 35 años estaría compuesta por minorías étnicas.

Como muestran los acontecimientos acaecidos en los últimos años y aún en este momento en Europa del Este, la Europa del futuro debe ser realmente pluricultural o dejará de existir.

(Traducción: Carmen Gálvez)

BIBLIOGRAFÍA

- BLOOMFIELD, L.: *Language*. New York, Holt, 1933.
- CHOMSKY, N.: *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass, MIT Press, 1965.
- COOPER, R. L.: «Degree of bilingualism», en J. A. FISHMAN; R. L. COOPER, y R. MA.: *Bilingualism in the Barrio*. Bloomington, Indiana University Press, 1971.
- DÖPKE, S.: *One Parent, One Language. An Interactional Approach*. Amsterdam, John Benjamins, 1992.
- EXTRA, G. y VERHOEVEN, L.: «A bilingual perspective on Turkish and Moroccan children and adults in the Netherlands», en G. EXTRA, y L. VERHOEVEN, (eds.): *Immigrant Languages in Europe*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters, 1993, pp. 67-100.
- «Processes of language change in an immigration context: the case of the Netherlands», en G. EXTRA, y L. VERHOEVEN, (eds.): *Bilingualism and Migration*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter, 1999, pp. 29-61.
- FISHMAN, J. A. (ed.): *Advances in the Sociology of Language*. The Hague, Mouton, 1971.
- GAWLITZEK-MAIWALD, I. y TRACY, R.: «Bilingual Bootstrapping», en *Linguistics*, 34, 5 (1996), pp. 901-927.
- DE HOUWER, A.: *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- LANZA, E.: *Language Mixing in Infant Bilingualism. A Sociolinguistic Perspective*. Oxford, Oxford University Press, 1997.
- LAVANDERA, B. R.: «The variable component in bilingual performance», en J. E. ALATIS, (ed.): *International Dimensions of Bilingual Education*. Washington DC, Georgetown University Press, 1978, pp. 391-409.
- LEOPOLD, W.: *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record. Vol. I. Vocabulary growth in the first two years*. Evanston, II, Northwestern University Press, 1939.
- *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record. Vol. II. Sound learning in the first two years*. Evanston, II, Northwestern University Press, 1947.
- *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record. Vol. III. Grammar and General Problems*. Evanston, II, Northwestern University Press, 1949a.
- *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record. Vol. IV. Diary from Age 2*. Evanston, II, Northwestern University Press, 1949b.
- MCLAUGHLIN, B.: *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1978.
- MARTIN-JONES, M. y ROMAINE, S.: «Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence», en *Applied Linguistics*, 6 (1985): 105-17.
- MEISEL, J.: «Grammatical development in the simultaneous acquisition of two first languages», en J. MEISEL, (ed.): *Two First Languages- Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht, Foris, 1990, pp. 5-22.
- PADILLA, A. M. y LINDHOLM, K.: «Child bilingualism: the same old issues revisited», en J. L. Jr. MARTINEZ y R. H. MENDOZA (eds.): *Chicano Psychology*. Orlando, Academic Press, 1984, pp. 369-408.

- PAULSTON, C. B.: *Swedish research and debate about Bilingualism. A critical review of the Swedish research and debate about bilingualism and bilingual education in Sweden from an international perspective*. Stockholm, National Swedish Board of Education, 1982.
- *Linguistic Minorities in Multilingual Settings. Implications for Language Policies*. Amsterdam, John Benjamins, 1994.
- RAMIREZ, J. D.; YUEN, S. D y RAMEY, D. R.: *Final Report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit programs for language-minority children. Report submitted to the US Department of Education*. San Mateo, CA, Aguirre International, 1991.
- REID, E. y REICH, H. (eds.): *Breaking the Boundaries. Migrant Workers' Children in the EC*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters, 1992.
- ROMAINE, S.: *Bilingualism*. Oxford, Blackwell, 1995.
- «Bilingual language development», en M. BARRETT (ed.): *The Development of Language*. London, University College London Press, 1999, pp. 251-276.
- SLOBIN, D. I. (ed.): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. 3 vols. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1985/1992.
- SKUTNABB-KANGAS, T.: *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters, 1984.
- SWAIN, M.: *Bilingualism as a First Language. Ph. D. dissertation*. University of California, Irvine, 1972.
- TEUNISSEN, F.: «Equality of educational opportunity for children of ethnic minorities», en REID y REICH (eds.): 1992, pp. 88-111.
- VALLEN, T. y STIJNEN, S.: «Language and educational success of indigenous and non-indigenous minority students in the Netherlands», en *Language and Education*, 1 (1987), pp. 109-24.
- WEINREICH, U.: *Languages in Contact*. The Hague, Mouton, 1968.