

# Un diseño para dos lenguas. Algunas aportaciones

*Uri Ruiz Bikandi*

## Introducción

La Reforma de la Enseñanza en el Estado Español ha impulsado a la Comunidad Autónoma Vasca, como a otras comunidades a replantear el qué y el cómo de su sistema educativo.

Las dos lenguas a través de las que se vehicula la enseñanza en las tres provincias de esta Comunidad, el Euskera y el Castellano, han tenido hasta el momento un tratamiento separado, cuando no contradictorio, en nuestras aulas.

Llegado el momento de elaborar un diseño para ambas, disponemos de una doble tradición que puede, a nuestro entender, iluminar desde campos distintos el nuevo camino que la Reforma parece inaugurar.

El objeto de esta comunicación es plantear las perspectivas que se nos ofrecen para el tratamiento y estudio de las lenguas, en la convicción de que la Roma a la que nos conducen los caminos, no es otra que la mejora en el uso de las dos lenguas oficiales de nuestra Comunidad y el optimizar las posibilidades cognitivas de nuestros alumnos.

## Breve historia de un proceso

La erradicación por parte del franquismo del Euskera en nuestras escuelas tuvo vigencia hasta que, contraviniendo la legalidad, grupos de gentes en todo el País lograron introducir la lengua vasca en las Ikastolas primero, en la Escuela Pública más tarde.

La reintroducción del Euskera como lengua de enseñanza en las escuelas públicas vascas data del año 80, momento en el que el primer gobierno autonómico de la postguerra daba carta de ciudadanía a un hecho que irrumpió en las aulas de forma imparable y sin sanción legal diez años antes.

El Euskera pasaba así a ser, cuando menos, asignatura en aquellos casos en que no era adoptada como vehículo de enseñanza durante la mitad o la práctica totalidad del horario escolar, en programas de inmersión total o parcial para niños castellanohablantes, o bien era la lengua en la que se escolarizaban los alumnos vascófonos.

Esta implantación oficial de la enseñanza de la lengua vasca trajo pareja la publicación de unos programas oficiales de corte gramaticalista que exhaustivamente detallaban lo que en esa perspectiva de fundamental debía tener el dominio del Euskera: largas listas que daban cuenta de la complejidad morfosintáctica de la lengua vasca.

A partir de aquel momento, se pusieron en marcha mecanismos variados que desde ámbitos distintos iban a iluminar, tanto la creación de materiales como las propuestas pedagógicas. Estos mecanismos, o mejor, estos procesos reflexivos, bebieron de fuentes poco usuales para la enseñanza de una primera lengua.

Para hablar de nuestra propia experiencia, centrada en los primeros momentos de la enseñanza del Euskera como asignatura, deberíamos referirnos a los primeros contactos con los llamados métodos comunicativos, que partiendo de las ideas de Hymes sobre la competencia comunicativa nos hicieron reflexionar en torno al propio objeto de la enseñanza, es decir, sobre si en definitiva se trataba de conocer la lengua como sistema o si, por el contrario, el objeto no era otro que aprender a «hacer cosas con palabras».

Revisar los trabajos de Van Eck sobre el nivel umbral para el inglés y las adaptaciones hechas al francés por Richterich fueron los pasos subsiguientes. Había mucho que aprender.

Mientras tanto, impulsados por la necesidad, contribuíamos a crear programas y en particular a elaborar materiales escolares. Los niveles de enseñanza en que nos movíamos -preescolar y E.G.B.- requerían de imaginación adicional, puesto que los materiales europeos de enseñanza de segundas lenguas que por entonces conocíamos estaban destinados a usuarios adultos o, en el mejor de los casos, adolescentes.

Por entonces comenzaron a darse cambios sustanciales en la orientación de las preferencias educativas de la población vasca. El número de alumnos que llenaban las aulas de inmersión crecía geométricamente. Resultaba urgente pues, elaborar propuestas metodológicas y material escolar para atender a una demanda creciente de centros que enseñaban en lengua vasca desde los tres años a niños cuya lengua materna era el castellano.

Comenzó a interesarnos en particular todo lo relativo al proceso de adquisición de lenguas, tanto primera como segunda. Iniciados por Ignasi Vila conocimos a Vigotsky, a Bruner, a Wells, a Krashen, a Cummins, y a tantos otros que contribuyeron a orientar nuestras pequeñas investigaciones en aulas bilingües. Las experiencias canadienses, el conocimiento de sus programas escolares, sus evaluaciones y preguntas nos ayudaron a componer el puzzle y a ser conscientes de que aún nos faltaban piezas.

Pero habíamos aprendido ya una cosa fundamental y, por tanto, sencilla: que las lenguas se adquieren usándolas en interacción, donde adulto y niño, interesados en un tema o actividad común, negocian los significados.

Las consecuencias didácticas de tal planteamiento, como puede suponerse, eran enormes, y podían contribuir sustancialmente a clarificar los primeros pasos de la adquisición en el marco escolar de una segunda lengua.

Como tras los primeros siempre llegan los segundos, a nuestra tarea de extensión de las ideas mencionadas entre el profesorado y la preparación de materiales «ad hoc», se sumó otra: afrontar la enseñanza de la lengua vasca para niños que o bien la tenían como primera, o bien habían logrado un dominio básico considerable de ella en los primeros cursos de Escuela Infantil y Ciclo Inicial.

Se trataba pues de fundamentar una orientación didáctica que tuviera por objeto «enseñar» la lengua a quien ya la «sabía». Nos situamos -con las salvedades necesarias- en un plano semejante al que se encuentra cualquier diseñador de materiales escolares en lengua materna.

En este terreno sólo sabíamos lo que no nos gustaba, aquello de lo que queríamos huir. Y queríamos huir de las prácticas centradas en la lectura de textos por un lado y trabajo en torno al paradigma verbal por otro, de la gramática a «palo seco» tras el dulce de un texto atractivo que apenas se reflexiona y no se analiza.

Tras conocer los trabajos críticos de Crystal y Rondal sobre la enseñanza de las lenguas en Inglaterra, Bélgica y Francia, hallamos una vía que nos resultaría particularmente fructífera: la propuesta por el grupo de Pedagogía del Texto de Ginebra para la lengua escrita.

En efecto, los trabajos de Bronckart y su equipo de Ginebra nos hicieron reflexionar sobre un asunto básico, que conectaba perfectamente con lecturas anteriores: la unidad de comunicación, el texto, como punto de partida y de llegada del trabajo pedagógico en torno a la lecto-escritura. Junto a ello se hizo patente la necesidad de guiar el paso a paso del alumno en el dominio textual, erradicando la ambigüedad en la exigencia y corrección de textos derivada de la conocida fórmula: «Niños, escriban una composición. Título, La Primavera».

Estas lecturas nos hicieron más conscientes de la necesidad de usar con fines didácticos textos de la vida y para la vida real. A este trabajo debería contribuir la adecuada elección de una tipología textual que ordenará el trabajo pedagógico, permitiendo atender a las dificultades que cada tipo de texto presenta.

Nos convencieron de la preeminencia de los aspectos semántico-pragmáticos tanto en la comprensión como en la elaboración textual y la interrelación de estos planos con el morfosintáctico.

Nos sensibilizaron ante la importancia de controlar los procesos cognitivos implicados en la escritura de la necesidad por parte del escritor de tener presentes para la elaboración textual todos los elementos extralingüísticos, entre los que la figura del receptor resulta clave.

Estos aportes teóricos aparecidos en artículos e investigaciones diversas, principalmente las publicadas en *Répères* o *Pratiques*, alumbraron -si bien no son responsables de ello- los materiales de lengua dirigidos a los escolares vascos en Euskera, que elaboramos en los últimos años.

Contribuyeron no poco también diversos artículos que sobre procesos cognitivos implicados en la comprensión y elaboración textual Infancia y Aprendizaje ha ido sistemáticamente publicando. Por otra parte, Van Dijk, Genma Rigau, Lozano y Peña-Marín entre otros nos ayudaron a descubrir en la gramática textual pautas de análisis hasta ahora desconocidas.

Con todo ello, hay una idea que se va imponiendo entre nosotros cada vez con más fuerza: la enseñanza de las lenguas -sean éstas cuales fueren- puede y debe obedecer a pautas didácticas comunes, siempre que se halla alcanzado un dominio básico de las mismas. El punto de partida y el objetivo de una pedagogía de la lengua deberán ser los discursos y los textos orales y escritos, considerados como unidades de sentido.

En consecuencia, llegamos a la conclusión de que es posible una planificación común a dos lenguas escolares, como es el caso que nos ocupa: el Euskera y el Castellano en la enseñanza de la Comunidad Autónoma Vasca.

## Un diseño para dos lenguas. Algunas reflexiones previas

Así que cuando la Consejería de Educación nos encargó elaborar la propuesta de diseño para Euskera y Castellano en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, mis colegas y yo no dudamos un momento: una debería ser la propuesta y dos sus realizaciones. Por lo tanto, debería llevar orientaciones en su mayor parte comunes, si bien trataría aspectos específicos de cada una de las lenguas.

Además, sería necesario establecer los puentes precisos para que la reflexión metalingüística se enriqueciera sustancialmente a partir de la presencia simultánea en el conocimiento del alumno de lenguas tan distantes entre sí como una latina y otra de origen preindoeuropeo.

Abordar en concreto la realización de un diseño para dos lenguas exige ciertas reflexiones previas. Una primera consiste en definir el objeto de enseñanza-aprendizaje y la siguiente, o quizá la anterior, en establecer el para qué de la enseñanza, de modo que de ello se derive la orientación que debe darse al tratamiento del Área de Lenguas.

Nosotros consideramos que el objetivo central en esta Área consiste en dotar al alumno de habilidades y conocimientos que le permitan ser en la vida real un buen usuario de las lenguas del país, de modo que las utilice ampliamente en todos los ámbitos.

No pretendemos, puesto que de la enseñanza básica se trata, formar lingüistas ni literatos, sino ciudadanos con capacidad lingüística para enfrentarse a los textos reales, provenientes tanto del ámbito de las relaciones interpersonales como de las esferas del poder en sus diferentes vertientes -entre ellas la de la escuela o la de los medios de comunicación-, capacidad ésta que garantizará su dignidad como personas.

Pretendemos que sepa comunicarse ampliamente tanto en lo personal como en la esfera de lo social, lo que implica que deberá dominar en primer lugar el tipo de textos que la escuela sistemáticamente le exige, aunque formalmente no se los enseñe. Del mismo modo, deberá conocer y construir textos que le faciliten el acceso al mundo adulto en todos los órdenes.

Creemos que para lograr todo ello, la literatura ofrece una ayuda inestimable, si bien consideramos que el quehacer en torno a ella no debe cumplir una función de erudición ni de suplantación del trabajo sobre textos de la vida cotidiana. En la literatura puede encontrarse todo tipo de textos escritos, si bien el valor de «realidad» de que están dotados los llamados «textos auténticos» aportan un elemento motivador y práctico, esencial al trabajo pedagógico, que en ningún caso conviene abandonar.

Así pues, la literatura será punto de referencia, objeto de análisis y debate y sobre todo, lugar de disfrute. Obvia decir que consideramos la historia de la literatura como enfoque no adecuado a los fines hasta ahora expuestos.

Hasta aquí el para qué. Precisamos ahora explicar el qué: qué habrá que enseñar de modo que los alumnos logren un dominio de las lenguas que deberá ir creciendo a partir de la herramientas conceptuales y de procedimiento que la escuela les ofrezca. Qué habrá que enseñar para hacerles ciudadanos sensibles ante las ideas y las actitudes humanas que las lenguas transmiten -con frecuencia de forma solapada- y ante los conflictos que entre ellas se dan: será preciso darles instrumentos para juzgar y participar activamente en su medio, donde sus dos lenguas conviven en relación de desigualdad.

## Ejes del diseño

Uso y reflexión serán por tanto, los polos del trabajo del Área de Lenguas. Usos diversos relacionados con diferentes situaciones de enunciación, con distintos interlocutores, con diferentes finalidades, en diversas instituciones sociales.

Usos que se concretan en discursos y textos. Discursos y textos objeto de reflexión y resultado de un trabajo reflexivo. Textos y no frases aisladas. Textos como unidad de sentido, cuyas partes se relacionan entre sí al servicio de una intención comunicativa.

La comprensión y la producción de los textos serán pues, el eje del trabajo de la clase de lengua, tanto en Euskera como en Castellano.

Comprender los textos significa dar el primer paso para poderlos construir. Obviamente, no todos los tipos de texto deberán ser objeto de construcción, pero sí deberá asegurarse la comprensión de una variada gama de ellos. El criterio que guíe esta selección estará relacionado con las finalidades de uso que se consideren pertinentes para cubrir las necesidades comunicativas en determinada edad y situación escolar.

Comprender los textos es necesario, pero no suficiente. La construcción textual requiere un trabajo sistemático, en el que deben intervenir pautas claras, conocidas a través del análisis y articuladas mediante la planificación textual.

Cuatro son, a nuestro entender, las vías de reflexión en torno a los textos:

1.- La pragmática, a través de la cual se reconstruye la situación de enunciación, las finalidades y los parámetros espacio-temporales que dominan el discurso. Ella permitirá situar los registros, caracterizará los actos de habla, y en general permitirá conocer las condiciones que hacen adecuado un texto. La estilística contribuirá a este análisis explicando las diferentes maneras de realizar un mismo acto de habla.

2. La semántica, que da cuenta de los significados de los textos y de las palabras, de las relaciones entre significados y entre éstos y la realidad -las llamadas relaciones referenciales-. El trabajo en torno a las operaciones y las estructuras semánticas de los textos está directamente relacionado con la coherencia y el desarrollo de las capacidades lógicas de los alumnos.

3. La morfosintaxis, que da cuenta de las categorías de orden y las reglas que rigen las relaciones entre las palabras y los morfemas. Relacionada con la corrección idiomática, remite a la norma en cada variante lingüística y es campo especialmente fructífero para la comparación entre lenguas.

4. La fonología, en tanto que puede explicar determinados recursos estilísticos en cada lengua, así como préstamos entre ellas.

Estos cuatro planos de análisis, entre los cuales la semántica y la pragmática ocuparían a nuestro entender un lugar relevante, son simultáneos y su aislamiento deberá darse sólo en determinadas fases del proceso, que abocará en la confluencia de todos ellos.

### Duplicar conocimientos, no duplicar el tiempo

Siendo semejantes los usos de la lengua que se estudiarán en Euskera y Castellano y también semejantes las vías de análisis, cabe preguntarse si tiene sentido un trabajo que duplique el tiempo de reflexión.

Desde nuestro punto de vista, los aspectos pragmáticos y semánticos se prestan a un trabajo que puede darse en una de las dos lenguas, de modo que una vez conocidos los conceptos y los mecanismos por los que tanto el significado como los elementos contextuales determinan los discursos y se manifiestan en los textos, puede bien trasvasarse lo observado en una lengua a la otra sin mayores dificultades. Así, determinado aspecto puede ser trabajo en textos de una lengua y posteriormente elaborarse en la otra textos que tengan en cuenta lo ya aprendido.

Determinar cuál ha de ser la lengua de partida a la hora de estudiar tal o cual aspecto, estará relacionado entre otras cosas con la mayor o menor evidencia del fenómeno a estudiar en cada una de ellas y la mayor o menor complejidad que este presente.

Así, por ejemplo, las narraciones, exposiciones, los textos instructivos... presentan planes textuales que tanto pueden observarse en textos de Euskera como de Castellano. El estudio de los planes de texto, de los correctores textuales o de determinados procedimientos de cohesión, podría darse indistintamente en cualquiera de las lenguas o en ambas simultáneamente.

Sin embargo, si el objetivo fuera sensibilizar ante la influencia en la construcción del texto del elemento «rango social del interlocutor», es posible que un profesor avisado eligiera el Euskera como lengua de partida, dado que en ella ese factor deja huellas textuales más marcadas: en muchos casos invade todos los verbos -incluidos los meramente predicativos-, frente al Castellano, donde la categoría verbal sólo se ve afectada en los verbos dirigidos al interlocutor.

Si un amplio terreno del plano semántico-pragmático parece susceptible de tratamiento indistinto en una lengua u otra, evitando una duplicación de esfuerzos, no ocurre así con el estudio de las relaciones sintácticas o de los aspectos morfológicos, tan distantes entre las dos lenguas de nuestros alumnos. Pero es precisamente éste el espacio que mayor riqueza conceptual y mayores conexiones significativas puede ofrecer, a través de la comparación entre dos comportamientos lingüísticos tan distantes.

Las diferencias entre las reglas de concordancia, la declinación vasca frente a las preposiciones castellanas, las claras marcas aspectuales en el verbo, el marcador de sujeto agente en Euskera o las distintas formas de determinar en cada una de las lenguas son, a no dudar, elementos que posibilitarán un trabajo conceptual en la enseñanza secundaria de un grado de reflexión metalingüística superior al que un trabajo aislado de cada una de las lenguas pudiera ofrecer.

Podríamos así, gracias al trasvase conceptual de que disfruta el bilingüe y gracias también a la distancia existente entre el Euskera y el Castellano, lograr cotas más altas que las hasta ahora conseguidas en la reflexión metalingüística. Pero como siempre, ello dependerá de las posibilidades materiales y de la capacidad de coordinación que los profesores de Euskera y de Castellano tengan entre sí en nuestras escuelas bilingües.