

UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS



FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES

Departamento de Economía Financiera y Contabilidad e Idioma Moderno

TESIS DOCTORAL

ORIGEN, CAUSAS Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE: EL CASO DE ESTADOS UNIDOS, CANADÁ Y ESPAÑA

Director:

Dr. D. Matteo Re

Codirectora:

Dra. D^a. Virginia Vinuesa Benítez

Doctoranda:

D^a. Elvira Izquierdo Sánchez-Migallón

Madrid, abril de 2017

Madrid, abril de 2017

Informe del director de la tesis doctoral

Dr. D. Matteo Re

Departamento de Economía Financiera, Contabilidad e Idioma Moderno

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Universidad Rey Juan Carlos

D. Matteo Re, con DNI X-3706821-A, Profesor Contratado Doctor de Universidad del Departamento de Economía Financiera, Contabilidad e Idioma Moderno de la Universidad Rey Juan Carlos, como director de la tesis doctoral realizada por D^a Elvira Izquierdo Sánchez-Migallón, con el título “Origen, causas y evolución de la educación bilingüe: el caso de Estados Unidos, Canadá y España”, certifica que la misma cumple los requisitos científico y académicos, pudiendo procederse a su defensa conforme a lo establecido por el R.D. 56/2005, de 21 de enero.

Y para que así conste, expide y firma la presente en Madrid, a 20 de abril de 2017.



Matteo Re

Informe de la codirectora de la tesis doctoral

Dra. D^a Virginia Vinuesa Benítez

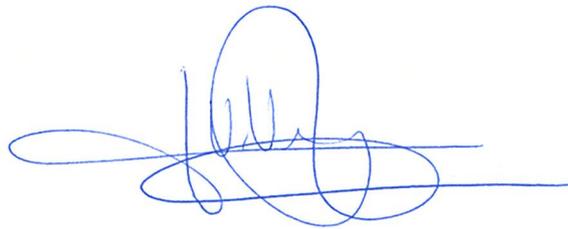
Departamento de Economía Financiera, Contabilidad e Idioma Moderno

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Universidad Rey Juan Carlos

Dña. Virginia Carolina Vinuesa Benítez, con DNI, 45069386-N del Departamento de Economía Financiera, Contabilidad e Idioma Moderno de la Universidad Rey Juan Carlos, como codirectora de la tesis doctoral realizada por D^a Elvira Izquierdo Sánchez-Migallón, con el título “Origen, causas y evolución de la educación bilingüe: el caso de Estados Unidos, Canadá y España”, certifica que la misma cumple los requisitos científico y académicos, pudiendo procederse a su defensa conforme a lo establecido por el R.D. 56/2005, de 21 de enero.

Y para que así conste, expide y firma la presente en Madrid, a 20 de abril de 2017.



Virginia Vinuesa Benítez

Me gustaría expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que han contribuido en la realización de esta tesis doctoral, bien porque han colaborado directamente o bien porque gracias a ellos y al aliento que me han transmitido han hecho que este trabajo sea posible.

En primer lugar, a mis directores de tesis, el Dr. Matteo Re y la Dra. Virginia Vinuesa. Ellos me han acompañado y ayudado durante este camino, ofreciéndome valiosos consejos que me han servido para orientar y desarrollar esta investigación. Al Dr. Matteo Re, por su cercanía y disponibilidad, porque su tiempo y dedicación, sus ganas de trabajar, su esfuerzo y su rigor académico han hecho posible la realización de este trabajo. A la Dra. Virginia Vinuesa, por su inestimable ayuda y sugerencias, por su paciencia e implicación, por su apoyo incondicional, por estar siempre ahí y acompañarme en todos los momentos, tanto en lo que respecta a la parte académica de la investigación, como en el resto del camino desde que nos conocimos.

En segundo lugar, a mis padres, Juan y Elvira, porque les debo todo lo que soy, por su infinita generosidad, por los valores que me han inculcado y ser un ejemplo de sacrificio y perseverancia en la vida. A mis hermanos, Juan Antonio y José Carlos, por todo lo que significan para mí y poder contar con ellos cuando los necesito. A la directora del Centro de Idiomas, Rosalie Henderson, a Nuria, Paz y Verónica por su apoyo, ayuda y disponibilidad.

Finalmente, a mi marido, Gustavo, por ocuparse y preocuparse, por su paciencia y aguante durante todo el camino, porque su optimismo y convencimiento ha hecho que en los momentos más duros, siguiera creyendo que sí era posible. Y, sobre todo, a mis hijos, Gonzalo y Alonso, por hacerme la vida más fácil, por soportar todos los ratos de ausencia y porque realmente eran y son el impulso de todas las tareas que emprendo.

Índice de Tablas y Gráficos	19
Índice de Figuras e Ilustraciones	21
Lista de abreviaturas y acrónimos	23
Introducción	27
Capítulo 1: Fundamentos del bilingüismo y la educación bilingüe	37
1.1. El bilingüismo: efecto de la multiculturalidad y la globalización.....	38
1.2. Bilingüismo social: un reflejo de la inmigración	40
1.3. Principios del bilingüismo	41
1.4. La evolución de la percepción del bilingüismo a lo largo de la historia.....	43
1.4.1. Los efectos perjudiciales del bilingüismo.....	44
1.4.2. Los efectos neutros del bilingüismo en la inteligencia.....	45
1.4.3. Los efectos positivos del binomio bilingüismo e inteligencia.....	47
1.5. Delimitación del concepto de bilingüismo: diferentes perspectivas.....	49
1.5.1. El ilimitado concepto de bilingüismo	49
1.5.2. Multilingüismo y plurilingüismo	52
1.5.3. El plurilingüismo en el sistema educativo	54
1.6. Tipos de bilingüismo.....	56
1.7. Conceptualización de la educación bilingüe	61
1.8. Categorización de los modelos de educación bilingüe	62
1.9. Terminología	64
1.10. Tipos de programas bilingües	65
1.10.1. Programas de inmersión o programas duales	65
1.10.2. Programas bilingües de segregación.....	68
1.10.3. Programa de submersión.....	68

1.10.3.1. Educación bilingüe de transición.....	70
1.10.4. Programas bilingües de mantenimiento	71
Capítulo 2: Orígenes de la educación bilingüe: las antiguas civilizaciones	75
2.1. Inicio del contacto entre lenguas en la antigua Mesopotamia	76
2.1.1. Los acadios: el pueblo invasor cautivado por la lengua y cultura invadidas	79
2.1.2. Enseñanza bilingüe sumerio-acadio	83
2.2. La coexistencia bilingüe entre la civilización egipcia y la griega	87
2.2.1. La expansión magna: los primeros contactos.....	89
2.2.2. Influencia de la época Psamética en el bilingüismo greco-egipcio.....	91
2.2.3. Invasión griega al país del Nilo: la gran confrontación cultural	97
2.3. La diversidad lingüística en el imperio romano	99
2.3.1. El bilingüismo greco-romano como efecto de la helenización del imperio	101
2.3.2. “Code-switching”	103
2.3.3. La educación bilingüe greco-romana	107
2.3.4. El estatus y jerarquía de ambas lenguas	109
2.3.4.1. El estatus de la lengua griega.....	110
2.3.4.2. El estatus del latín.....	113
2.3.4.3. Bilingüismo en las diferentes clases sociales	116
2.3.5. La literatura greco-romana.....	117

Capítulo 3: Causas y evolución de la educación bilingüe en estados unidos: Out of many, one	121
3.1. Diversidad lingüística en Estados Unidos: E pluribus unum (Out of many, one)	122
3.1.1. Inicios del contacto lingüístico en EEUU: los primeros pobladores	125
3.1.2. La inmigración y su influjo en el bilingüismo	126
3.1.3. La revolución de las trece colonias: una unificación territorial y lingüística	129
3.1.4. Educación bilingüe como medida de atención a la diversidad lingüística	132
3.1.4.1. Intento por la proclamación de una lengua oficial	133
3.2. La escolarización: las primeras escuelas bilingües	137
3.2.1. La expansión de la educación bilingüe alemán-inglés	141
3.3. Un cambio de actitud: el desprestigio de la educación bilingüe	143
3.3.1. La necesidad de americanización del inmigrante	143
3.4. Factores que motivaron el nacionalismo americano y su influjo en el bilingüismo	144
3.5. El fenómeno de la americanización	147
3.5.1. La voluntad de ser americano	147
3.5.2. El rechazo de la americanización	147
3.6. Debilitación de las lenguas indígenas	148
3.6.1. El Tratado de Guadalupe: inicio de la americanización de los hispanos	149
3.7. El impulso económico tras la fiebre del oro y su impacto en el bilingüismo	151

3.8. Las escuelas luteranas como medio para la preservación de la lengua germana.....	154
3.9. La repulsión por las lenguas foráneas: la esencia de los movimientos <i>English-only</i>	156
3.9.1. El resurgir de la educación bilingüe: la reivindicación de un derecho	158
3.10. El movimiento de los derechos civiles y su impacto en la educación bilingüe.....	162
3.10.1. The Bilingual Education Act: implantación definitiva	163
3.10.2. Configurando la ley de educación bilingüe.....	166
3.10.2.1. El caso Lau	167
3.10.2.2. Los derechos educativos en las escuelas públicas a juicio: la ley de igualdad de oportunidades educativas....	169
3.11. El controvertido debate de la educación bilingüe.....	171
3.11.1. La abusiva propuesta de 1994: california (187).....	172
3.11.2. Ron Unz propuesta 227: un despiadado beneficio a la lengua inglesa.....	173
3.11.3. No Child Left Behind: el fomento del aprendizaje del inglés.....	174
3.12. Programas bilingües: respuesta a la demanda demográfica	177
3.13. El reflejo del plurilingüismo social en el entorno educativo	179
Capítulo 4. El bilingüismo como medida equitativa en Canadá	185
4.1. La evolución del bilingüismo en Canadá	185
4.2. Colonización europea: los orígenes del bilingüismo en Canadá	189
4.3. Los conflictos europeos y su influjo en el afianzamiento del bilingüismo canadiense	190
4.4. La consolidación del gobierno: un informe definitivo	194

4.5. La confederación canadiense: el amparo de los derechos de las minorías lingüísticas y religiosas	196
4.5.1. Ontario: el conflicto de las escuelas bilingües.....	198
4.5.2. El analfabetismo: un pretexto para el descrédito del francés	199
4.5.3. Un mínimo estímulo para la educación bilingüe	201
4.5.4. Escuelas bilingües separatistas: el dilema lingüístico-religioso	203
4.5.5. La regulación 17 de 1912: más limitaciones para la enseñanza del francés	205
4.6. La implantación de la educación bilingüe en las provincias canadienses.....	208
4.6.1. Nuevo Brunswick	208
4.6.2. Nueva Escocia	210
4.6.3. Manitoba	211
4.6.4. Alberta	213
4.6.5. Quebec	216
4.7. Quiet Revolution: la gestación de la educación bilingüe educativo canadiense	218
4.7.1. Los orígenes de la política lingüística quebequense.....	218
4.7.2. El respeto por la dualidad lingüística canadiense, el proyecto gubernamental de L.B. Pearson	222
4.7.3. La comisión B&B: la búsqueda de una medida equitativa.....	224
4.7.3.1. Los distritos bilingües canadienses	226
4.7.4. La ley de lenguas oficiales (OLA).....	227
4.8. Iniciativas gubernamentales para la implantación del bilingüismo oficial en Canadá.....	229
4.8.1. Bilingüismo en la administración y servicio público	229
4.8.2. La nueva ley de lenguas oficiales	233

4.9. La planificación lingüística educativa canadiense.....	234
4.9.1. Los programas de educación bilingüe.....	236
4.9.2. La inmersión bilingüe: el éxito del experimento en St. Lambert.....	238
4.9.3. Resultados de los programas de inmersión canadienses	241
4.9.3.1. Resultados académicos por áreas.....	241
4.9.4. Limitaciones de los programas bilingües de inmersión	243
4.9.5. Evolución del índice de bilingüismo (inglés-francés) en los canadienses	244

**Capítulo 5. Educación bilingüe en el contexto europeo: propuestas y
medidas para su impulso.....** 249

5.1. La educación bilingüe en el contexto europeo: la sensibilización por la diversidad lingüística.....	250
5.2. La educación bilingüe en Europa: inicios y objetivos	253
5.2.1. Los programas bilingües en Bélgica: un proyecto social.....	253
5.2.2. El sistema educativo trilingüe en Luxemburgo.....	256
5.2.3. Las secciones germano-francesas: el comienzo de la educación bilingüe en Alemania.....	258
5.2.4. La educación bilingüe de las fronteras italianas	259
5.2.5. Las secciones bilingües en Francia	260
5.2.6. La enseñanza bilingüe en Finlandia: un reflejo del sistema canadiense	261
5.2.7. La educación bilingüe en reino unido: un tema pendiente.....	263
5.2.7.1. Los informes Bullon y Swann: un paso para la tolerancia lingüística.....	265
5.3. La comunicación en el contexto europeo: un requisito para el entendimiento.....	268

5.4. La educación bilingüe como elemento integrador en Europa.....	270
5.5. El comienzo de los acuerdos en materia educativa.....	272
5.5.1. El Tratado de Maastricht: el origen de la integración educativa europea	274
5.5.2. Programas educativos europeos de movilidad.....	275
5.5.3. La Carta de las Lenguas Minoritarias.....	276
5.5.4. El Libro Blanco de Educación: los cimientos de la creación de un espacio único europeo	277
5.5.5. La Estrategia de Lisboa 2000: en busca de la competitividad europea	279
5.6. El Año Europeo de las Lenguas 2001	280
5.6.1. Plan de acción sobre el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística (2004-2006)	281
5.6.2. Los criterios de unificación en el aprendizaje de lenguas marco común de referencia de las lenguas (MCERL)	282
5.6.3. El portfolio europeo de las lenguas (PEL).....	285
5.7. Europa 2020: una estrategia para la eficiencia en la educación y formación.....	286
5.8. La competencia intercultural: un componente esencial en la enseñanza bilingüe	289
Capítulo 6. La implantación de la educación bilingüe en España	295
6.1. La enseñanza bilingüe en España: introducción e implementación.....	295
6.2. El aprendizaje de lenguas extranjeras en España: antecedentes y contexto actual	299
6.2.1. La Ley General de Educación (LGE).....	300
6.2.2. La LOGSE	301

6.2.3. La descentralización educativa: transferencias de las comunidades autónomas	301
6.2.4. Comienzo de siglo XXI: la LOCE y la LOE.....	302
6.2.5. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).....	303
6.3. Los programas de educación bilingües y plurilingües para el aprendizaje de idiomas.....	304
6.3.1. Comunidades autónomas sin otra lengua cooficial.....	307
6.3.1.1. La enseñanza bilingüe (español-inglés) en la Comunidad de Madrid.....	307
6.3.1.2. La enseñanza plurilingüe en Andalucía.....	309
6.3.1.3. Las secciones bilingües en Castilla la Mancha.....	311
6.3.1.4. Los programas bilingües en la Comunidad de Murcia	312
6.3.1.5. Los proyectos de innovación lingüística en La Rioja.....	314
6.3.1.6. Los programas de educación bilingüe en Cantabria	315
6.3.1.7. Los programas bilingües en el Principado de Asturias.....	317
6.3.1.8. Extremadura.....	317
6.3.1.9. La enseñanza bilingüe en la Comunidad Aragonesa	319
6.3.1.10. La enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de Canarias.....	320
6.3.1.11. Las secciones bilingües en la Comunidad de Castilla y León.....	321
6.3.2. Programas plurilingües en las comunidades con lengua cooficial...	321
6.3.2.1. La Comunidad Foral de Navarra	322
6.3.2.2. La Comunidad Valenciana	323
6.3.2.3. Galicia.....	324

6.3.2.4. La educación plurilingüe en las Islas Baleares.....	325
6.3.2.5. Plan integral de lenguas extranjeras en Cataluña.....	325
6.3.2.6. El marco de educación trilingüe (MET) en el País Vasco ...	327
6.4. AICLE: el enfoque metodológico para los programas de educación bilingüe	329
6.4.1. Origen y justificación del uso de la metodología AICLE	329
6.4.2. Elementos que componen la metodología AICLE	332
6.4.3. Principios integrados en AICLE (The Umbrella Term)	333
6.4.3.1. The Umbrella Term.....	334
6.4.4. Beneficios del enfoque AICLE.....	335
6.4.5. Ventajas y dificultades del enfoque AICLE	339
6.4.6. Ámbitos de mejora en el desarrollo de la educación bilingüe en España.....	342
6.4.6.1. Nivel lingüístico y formación permanente del profesorado: un factor mejorable	343
6.4.6.2. Motivación del profesorado	344
6.4.6.3. La coordinación en los programas bilingües: un elemento relevante en AICLE.....	344
6.4.6.4. Auxiliares de conversación: una pieza básica en el engranaje	345
6.4.6.5. Homogeneidad en la legislación educativa de las comunidades autónomas	345
6.4.6.6. Valoración y seguimiento por parte de las administraciones.....	346
Conclusiones	349
Bibliografía	359
Referencias legislativas	391

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla 1: Número aproximado de europeos emigrantes a América (1550-1783).....	128
Tabla 2: Las lenguas nativas más comunes de los estudiantes de lengua inglesa.....	178
Tabla 3: Evolución del bilingüismo (inglés-francés) en Canadá	245
Tabla 4: Programas bilingües del sistema educativo belga y sus objetivos.....	256
Tabla 5: Competencia lingüística en lenguas extranjeras	286
Gráfico 1. Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento en la competencia en primera lengua extranjera	297
Gráfico 2: Porcentaje de alumnos que participaron en experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua vehicular en el curso 2013-14	328

ÍNDICE DE FIGURAS E ILUSTRACIONES

Figura 1: Languages in Education. Languages for Education	55
Figura 2: Compartimentos conceptuales en el bilingüismo coordinado, bilingüismo compuesto y bilingüismo subordinado	59
Figura 3: Niveles de referencia según el Marco Común Europeo	284
Figura 4: Destrezas del Marco Común Europeo	284
Figura 5: The 4Cs framework for CLIL.....	333
Figura 6: Métodos que abarca la metodología AICLE	335
Ilustración 1: Tablilla de arcilla que relata la historia de Gilgamesh.....	77
Ilustración 2: Glosario bilingüe sumerio-acadio	86
Ilustración 3: Inscripciones trilingües en la piedra Rosetta	89
Ilustración 4: Documento que evidencia la práctica de la necesidad de aprendizaje de lenguas y la traducción de los escribas.....	95
Ilustración 5: Grafito realizado por un mercenario griego.....	96
Ilustración 6: Texto traducido al latín con grafemas griegos.....	106
Ilustración 7: Colonias Norteamericanas en 1643	129
Ilustración 8: Fundación y expansión de las Trece Colonias Americanas en los siglos XVII y XVIII.....	130
Ilustración 9: Porcentaje de alumnos estudiantes de lengua inglesa en los diferentes estados de Norteamérica.	182
Ilustración 10: Primeros asentamientos europeos en Canadá	190
Ilustración 11: Dominio del Imperio Británico en territorio canadiense tras el Tratado de Paris (1763)	191

Ilustración 12: Expansión de las fronteras de Quebec por la ley Quebec de
1774..... 193

LISTA DE ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

a. C.	Antes de Cristo
ACFEO	Association Canadienne-Française d'Education d'Ontario
AECFM	Association d'Education des Canadiens-Français du Manitoba
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera
APA	American Protective Association
b. C.	Before Christ
BEA	Bilingual Education Act
BEP	Bilingualism in Education Program
BNA	Bilingual Northamerican Act
BOC	Boletín Oficial de Cantabria
BOCM	Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid
BOCyL	Boletín Oficial de Castilla y León
BOIB	Boletín Oficial de las Islas Baleares
BOJA	Boletín Oficial de la Junta de Andalucía
BON	Boletín Oficial de Navarra
BOPA	Boletín Oficial del Principado de Asturias
BOPV	Boletín Oficial del País Vasco
BORM	Boletín Oficial de la Región de Murcia
CCAA	Comunidades Autónomas
CEE	Comunidad Europea

CILE	Currículo Impartido en Lengua Extranjera
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CPR	Centros de Profesores y Recursos
d. C.	Después de Cristo
DLL	Dual Language Learner
DOCM	Diario Oficial de Castilla La Mancha
DOE	Diario Oficial de Extremadura
DOGC	Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya
EDU	Educación y Universidades
EDUC	Education User Conference
EEOA	Equal Educational Opportunity Act
EGB	Educación General Básica
ELLS	English Language Learners
ELT	English Learning Teaching Books
EMILE	L'Enseignement d'une Matière eu Langue Étrangère
ENS	Enseñanza
ESL	English as a Second Language
ESLC	European Survey on Language Competences
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
EU	European Union
LEP	Limited English Proficient

LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MECD	Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte
MET	Marco de Educación Trilingüe
MIUR	Ministerio dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
MOTET	Mother Tongue and English Teaching Project
NAACP	National Association for the Advancement of Coloured People
NCLB	No Child Left Behind
OCR	Office of Civil Rights
OLA	Official Languages Act
OLEP	Official Languages in Education Program
PAI	Programa de Aprendizaje en Inglés
PE	Proyecto de Centro
PEL	Portfolio Europeo de las Lenguas
PIBLEA	Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras en Aragón
PILC	Proyectos Innovación Lingüística en Centros

PILE	Plan Integrado de Lenguas Extranjeras
PLC	Proyecto Lingüístico de Centro
PPEC	Programa Plurilingüe de Enseñanza en Castellano
PPEV	Programa Plurilingüe de Enseñanza en Valenciano
PQ	Parti Québécois
RCBB	Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism
RD	Real Decreto
SEBI	Sistema Enseñanza Bilingüe Inglés-Español
SOS	Save our State
UE	Unión Europea
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUCCIÓN

La globalización es uno de los mayores fenómenos a los que las sociedades modernas deben hacer frente como consecuencia del desarrollo social y tecnológico de los últimos años. Este nuevo escenario ha puesto fin a las fronteras tal como las conocíamos, pasando de ser barreras físicas a ser simplemente geográficas, favoreciendo así una movilidad hasta ahora desconocida. Esta evolución, a la que no ha resultado fácil adaptarse, ha tenido un gran impacto en una variedad de aspectos sociales, culturales, políticos, así como en otros de no menor importancia como por ejemplo la eliminación de barreras lingüísticas para los ciudadanos.

Como consecuencia de la mencionada globalización, el conocimiento de idiomas se ha convertido en una de las características inherentes de la sociedad contemporánea. Resulta asombroso observar como el hecho de dominar uno o varios idiomas con el fin de comunicarse, más que en una necesidad, se ha convertido en una exigencia por las numerosas ventajas que puede proporcionar a nivel personal, social y económico, así como en el ámbito profesional. Así, el movimiento de capitales y la afluencia de los movimientos migratorios de los ciudadanos han puesto de manifiesto la necesidad de potenciar la comunicación intercultural como elemento socializador e integrador entre los ciudadanos europeos y que, a través de esa comunicación, no sólo logremos fomentar y estrechar las relaciones entre instituciones, organismos o países, sino que al mismo tiempo consigamos constituir una sociedad mucho más competitiva y profesional en la que la posesión de un bagaje lingüístico y el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural supongan un estímulo para la integración.

Por este motivo, la promoción y el impulso de la diversidad y pluralidad lingüísticas se han convertido en uno de los objetivos fundamentales de las instituciones europeas, puesto que dicho plurilingüismo y comunicación intercultural son considerados como los elementos estabilizadores e integradores que contribuirán a la consolidación, unificación e identidad de la Europa multilingüe. Tal y como ponen de manifiesto Beacco & Byram (2007:32): *“Europe could be identified, not by the languages spoken there, whether or not*

they are indigenous languages, but by adherence to principles that define a common relationship with languages”.

Este intento por unificar y consolidar una Europa multilingüe ha animado a muchas administraciones educativas a impulsar, promover e implantar en centros docentes programas bilingües que favorezcan el aprendizaje de lenguas extranjeras. Son muchos los países europeos, entre los que se encuentra España, en los que la enseñanza bilingüe es sinónimo de excelencia. Es evidente que hoy en día la educación bilingüe aporta un enriquecimiento personal indispensable para el individuo, es garantista de mejores oportunidades laborales y personales y se ha convertido en un elemento primordial en el ámbito educativo europeo.

Pero ¿qué entendemos por educación bilingüe? Tal y como puntualizan Cazdem and Snow (1990), cuando se trata de analizar y profundizar en el tema de la educación bilingüe nos topamos con una etiqueta demasiado sencilla para catalogar a un fenómeno tremendamente complicado, ya que al hablar de educación bilingüe tendemos a cometer el error de considerar la enseñanza-aprendizaje de las dos lenguas como dos entes distintos e independientes. Como apunta Baker (2011:2): *“the ownership of two languages is not so simple as having two wheels or two eyes”*. No podemos referirnos a la educación bilingüe como aquella que comprende la suma de dos lenguas individualizadas en contextos y espacios separados, cuya pretensión es la adquisición de competencias lingüísticas independientes de cada una de las lenguas, sino que se trata de desarrollar estrategias de aprendizaje similares en ambas lenguas.

De esta manera, a modo de concretar el concepto, tomamos en consideración la definición que hace Cohen (1975) sobre la educación bilingüe y entendemos que se trata del uso de dos o más lenguas como medio de instrucción en algunas materias del currículo escolar y no a la enseñanza de una lengua como asignatura, lo que permitirá alcanzar una competencia comunicativa óptima en una segunda lengua a la vez que favorecerá la adquisición del resto de las competencias: *“If children learn to communicate by communicating, then the end and the path become the same”* (Larsen-Freeman, 2000:xiii). En general, el objetivo fundamental de este tipo de enseñanza es conseguir un dominio elevado

de la segunda lengua, y que ese aprendizaje se pueda transferir a contextos extracurriculares en función de los requisitos y usos que le sean demandados.

La educación bilingüe no puede ser entendida como un medio para conseguir desarrollar un dominio igualmente equilibrado y elevado en ambas lenguas, ya que como veremos a lo largo del primer capítulo de esta tesis doctoral, este equilibrio es algo poco frecuente. La premisa de la educación bilingüe no es que el individuo adquiriera una segunda lengua y consiga un nivel determinado, no se trata de dominar la lengua meta como si de un nativo se tratase, ni de conseguir ser bilingües; se trata de desarrollar la competencia comunicativa y ser capaces de extrapolar ese aporte lingüístico fuera del contexto escolar, puesto que la práctica, el uso y la adquisición de las competencias lingüísticas separadas de cada una de las lenguas tienen poco o nada que ver con el uso habitual y cotidiano que se haga de cada una de esas lenguas en la sociedad y el mundo real: *“Bilingual education is about getting education, not about becoming bilingual”* (Baetens Beradsmore, en García, 2011:211).

1. OBJETO DE ESTUDIO

El objetivo primordial de esta tesis doctoral es realizar un análisis del origen y evolución de la educación bilingüe en diferentes marcos políticos y sociolingüísticos y plantear si las causas que han promovido la implantación de modelos bilingües en Estados Unidos y Canadá y la evolución que estos han sufrido son comparables a los modelos existentes en el contexto europeo. Con el fin de llevar a cabo esta tesis doctoral plantearemos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Es la educación bilingüe un fenómeno característico o propio de la sociedad moderna?
2. ¿Ha evolucionado la educación bilingüe de la misma manera según el contexto en el que se ha aplicado?
3. ¿Se ha establecido la educación bilingüe en los distintos países al ritmo que lo hacían sus políticas sociales, económicas y lingüísticas?

4. ¿Son comparables las causas que han promovido la implantación de modelos bilingües en el contexto norteamericano y canadiense con las acontecidas en Europa y en concreto en España?
5. ¿Surge la educación bilingüe como medida para subsanar carencias lingüísticas?
6. ¿Qué nivel de competencia lingüística se espera que alcancen los alumnos inmersos en un programa bilingüe una vez finalizada la escolaridad?

Como objetivo general nos proponemos analizar los orígenes de la educación bilingüe y dar respuesta, en la medida de lo posible, a los supuestos planteados. Sin embargo, hemos de señalar que al hablar de educación bilingüe no haremos referencia al bilingüismo en aquellos países o regiones donde, por razones históricas o políticas, conviven dos lenguas, sino en aquellos en los que se incorpora una lengua extranjera como lengua de instrucción, es decir, donde se utiliza una lengua no materna para la adquisición de contenidos. Si bien los primeros también cuentan con programas en los que se enseñan materias curriculares a través de una lengua extranjera, los objetivos y la implantación de los mismos son muy diferentes a los que se desarrollan en regiones monolingües.

Para la consecución de los objetivos se realizará una revisión bibliográfica de los temas pertinentes para cada capítulo que asentará las bases del marco teórico e intentará dar respuestas a las preguntas establecidas en esta tesis doctoral.

En primer lugar, y teniendo en cuenta la complejidad y la ambigüedad existente en torno a términos como bilingüe, bilingüismo, plurilingüismo y multilingüismo, hemos creído conveniente repasar y especificar las diferentes acepciones que estos conllevan. A continuación, analizaremos la percepción y evolución del concepto de bilingüismo durante los siglos XIX y XX. Una vez establecido el marco teórico en torno a esta terminología hemos profundizado en el concepto de la educación bilingüe y hemos analizado algunos de los programas bilingües en los que se lleva a cabo este tipo de enseñanza.

En cuanto a la literatura encontrada en torno a los indicios de la educación bilingüe ésta es extensa y variada, sobre todo en lo que se refiriere a los siglos XX y XXI. No obstante, es evidente que el contacto entre las lenguas y la diversidad lingüística han acompañado a la humanidad desde el principio de los tiempos y, a lo largo de esta tesis doctoral, intentaremos comprobar si la educación bilingüe es un hecho actual y reciente o si, por el contrario, los orígenes de este fenómeno se remontan mucho antes del siglo XX.

En primer lugar, analizaremos las raíces históricas y los primeros vestigios existentes sobre la educación bilingüe, y dicho análisis nos ayudarán a entender si el complejo fenómeno del bilingüismo es algo contemporáneo, o si el contacto entre las comunidades con culturas y lenguas diferentes y la lucha por la coexistencia y por el entendimiento entre las mismas ya era propio de antiguas civilizaciones, lo que podrá contribuir a esclarecer los orígenes y la evolución de la educación bilingüe. De esta manera, comprobaremos si a lo largo de los últimos siglos lo predominante era simplemente la enseñanza de una segunda lengua y si el uso de dos lenguas diferentes en la educación es una praxis novedosa. Una de las cuestiones que trataremos de solventar es cuándo comienza realmente la educación bilingüe y cuál ha sido la evolución de la misma en el transcurso de la historia.

Del mismo modo, analizaremos el contexto sociolingüístico de Estados Unidos y Canadá, países definidos como precursores de los modelos de enseñanza bilingüe que actualmente conocemos y que son referentes para los países miembros de la Unión Europea, entre ellos España.

Con el fin de dar respuesta a una de las preguntas formuladas, analizaremos la evolución y la trayectoria de la educación bilingüe en Europa así como la metodología utilizada en este tipo de programas. Finalmente, profundizaremos en el caso de España y revisaremos el tratamiento que ha recibido la enseñanza de lenguas extranjeras en el marco legislativo durante las últimas cuatro décadas e identificaremos cuáles han sido las razones que han impulsado la implantación de los programas bilingües en el territorio español y

cuáles son los objetivos perseguidos, por lo que se analizará el desarrollo de dichos programas en diferentes comunidades autónomas.

2. METODOLOGÍA

Tal y como afirma Arias (2006), el fin último de toda investigación es la aportación e interpretación de nuevos análisis y conocimientos. No obstante, antes de abordar la explicación de la metodología utilizada en esta tesis doctoral, es conveniente hacer referencia a la definición del término investigación que nos ofrecen Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995:20): *“La investigación es una actividad humana orientada a la descripción, comprensión, explicación y transformación de la realidad social a través de un plan de indagación sistemática”*. Para llevar a cabo esta tesis doctoral, se ha realizado una planificación y estructuración de la misma que han contribuido a lograr los objetivos planteados. La planificación conlleva una serie de procesos de investigación que como señalan Buendía, Colás & Hernández Pina (1998): *“se ocupa de los componentes objetivos de la ciencia, puesto que es en cierto modo la filosofía del proceso de investigación, junto con los supuestos y valores que sirven como base procedimental para que el investigador pueda interpretar los datos y alcanzar determinadas conclusiones”* (Buendía, Colás & Hernández Pina, 1998:6-7).

El desarrollo de esta tesis doctoral ha estado basado en una metodología cualitativa, donde se han interpretado y presentado los hechos a través, principalmente, de fuentes bibliográficas. Se ha llevado a cabo un proceso de investigación documental de la literatura existente sobre el tema que nos ocupa con el fin de disponer de un conocimiento lo más amplio posible sobre el estado actual del objeto de estudio. De esta manera, hemos hecho uso de fuentes de información, interpretación y análisis de datos secundarios, esto es, de aquellas referencias que han sido recogidas en investigaciones anteriores y registradas en fuentes documentales que incluyen registros gráficos, investigación bibliográfica, monografías, artículos y fuentes electrónicas.

3. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Un estudio sobre la educación bilingüe sería difícil de explicar sin conocimiento de información relevante, como es la evolución de todos los factores que han contribuido a su desarrollo. Para ello, nos proponemos investigar en qué momento podemos empezar a hablar de educación bilingüe y los diferentes contextos (sociolingüísticos, demográficos y políticos) en los que se llevó a cabo. Esta tesis doctoral, cuya estructura consta de seis capítulos que revisarán los orígenes y la evolución la enseñanza bilingüe, intentará comprobar la repercusión que este tipo de programas ha tenido en nuestro sistema educativo actual.

En el primer capítulo de la investigación, hemos considerado necesario acotar el complejo concepto de bilingüismo y detallar las diferentes acepciones que éste comprende, puesto que plasmar dicho término en una única definición es una tarea complicada. Seguidamente, también será necesario clarificar qué entendemos por plurilingüismo y multilingüismo, ya que la competencia plurilingüe, estudiada y analizada por diferentes ciencias (lingüística, sociología, psicologías, etc...), también se ha perfilado como uno de los componentes fundamentales para la consecución de la identidad y consolidación de los países miembros de la Unión Europea. Paralelamente, se considera también relevante destacar que la competencia plurilingüe es uno de los aspectos más ambicionados en los proyectos educativos del siglo XXI y, como consecuencia, las diferentes instituciones educativas europeas han considerado un argumento de vital importancia el hecho de englobar en el currículo educativo la enseñanza de más de una lengua extranjera. Seguidamente, comprobaremos la evolución que ha sufrido la percepción del binomio bilingüismo-inteligencia a lo largo de los siglos XIX y XX. Finalmente, esclareceremos el concepto de educación bilingüe y expondremos la tipología de programas bilingües que pueden ser desarrollados en el contexto escolar.

Una vez establecida la diferencia entre bilingüismo y educación bilingüe, en el segundo capítulo realizaremos un recorrido histórico para esclarecer los primeros indicios de la enseñanza bilingüe. Para tal fin hemos de remontarnos a civilizaciones tan antiguas como la sumeria y acadia (3500 años a.C.) (Germain, 1993, Kelly, 1969, Titone, 1968, Kramer, 1963), sin olvidar aquellas civilizaciones que contaron con una gran riqueza lingüística y cultural como son la egipcia, la romana y la griega. A este respecto, analizaremos cómo fue el desarrollo de este tipo de educación en aquellas remotas comunidades. Finalmente, revisaremos la diversidad lingüística que se originó en el Imperio Romano, haciendo más hincapié en el bilingüismo establecido entre la lengua griega y el latín.

Tras la revisión de estos primeros vestigios, y teniendo en cuenta que los programas bilingües canadienses y norteamericanos son referentes de los implantados en territorio europeo, nos propusimos realizar una investigación sobre las razones que promovieron este tipo de educación en ambos países. Por tanto, el tercer capítulo de la tesis nos brinda un recorrido lingüístico por la historia de Estados Unidos, uno de los países que goza de una amplia pluralidad cultural. Por ello, y por ser uno de los precursores en la implementación de los programas bilingües educativos, hemos considerado conveniente analizar las causas que llevaron al crisol cultural de Estados Unidos y averiguar cómo se gestionó el desarrollo de la enseñanza bilingüe en sus escuelas. En el transcurso del capítulo se tratará de dar una visión lo más global posible que contribuya a establecer cuáles fueron las leyes que influyeron en la implantación de la citada educación bilingüe en el contexto escolar norteamericano.

Al igual que el capítulo anterior, el capítulo cuarto de esta memoria doctoral se centrará en Canadá y en él se intentará comprobar cuáles fueron los acontecimientos que dieron lugar a la consolidación de la educación bilingüe en el sistema educativo canadiense, puesto que, como país, la coexistencia de dos lenguas era un hecho. A través de este análisis, y siendo uno de los países de referencia que serviría posteriormente como modelo a seguir en el escenario

educativo europeo, intentaremos constatar si el contexto canadiense puede ser comparable al panorama europeo y, concretamente, al español.

En líneas generales, el capítulo quinto aborda la situación de la enseñanza bilingüe en algunos países de la Comunidad Europea. Trataremos de revisar las principales causas que llevaron a la Comisión Europea al lanzamiento de una serie de propuestas y pautas a seguir por los diferentes países que la conforman. Al mismo tiempo comprobaremos si el cumplimiento y seguimiento de dichas iniciativas ha servido para potenciar la pluralidad de las lenguas europeas y para impulsar de esta forma el aprendizaje de las mismas como un requisito necesario para desvanecer fronteras y facilitar la comunicación y la unidad.

Partiendo de los supuestos anteriormente expuestos, y teniendo en cuenta que los alumnos españoles siguen demostrando tener un nivel de competencia lingüística en lenguas extranjeras mucho más bajo de lo que sería deseable, tal y como demuestran los datos arrojados en el Estudio de Competencia Lingüística Europeo publicado por la Unión Europea en el año 2012, en el capítulo sexto de esta tesis nos propusimos revisar las leyes educativas LGE, LOGSE, LOE, LOCE y LOMCE para comprobar realmente cuál ha sido el tratamiento de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en el panorama educativo español. Igualmente, se analizarán los motivos que han llevado a la implantación y desarrollo de los programas bilingües (inglés-español) en diferentes comunidades autónomas y ver si han sido un reflejo de los programas estadounidenses y canadienses. Examinaremos el enfoque metodológico AICLE¹, enfoque utilizado en dichos programas y cuya praxis consiste en la enseñanza de contenidos a través de una lengua diferente a la materna de los alumnos, convirtiéndose así la lengua, no en un fin, sino en un medio o un vehículo de aprendizaje de los contenidos de las diferentes materias curriculares (Coyle, 2007; Halbach, 2008; Lasagabaster, 2008, 2011; Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010; Madrid & Hugues, 2011; Banegas, 2014).

¹ Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS DEL BILINGÜISMO Y LA EDUCACIÓN BILINGÜE

En el primer capítulo de esta tesis haremos un acercamiento al marco teórico que rodea a la terminología de educación bilingüe y bilingüismo, ya que, a pesar de no entender el uno sin el otro, es preciso aclarar las distintas acepciones que comprenden ambos términos.

Asimismo, resulta obvio afirmar que durante años el bilingüismo ha sido un tema de pertinente actualidad estudiado por lingüistas, sociólogos, educadores, psicólogos y políticos. Por este motivo, y por el vínculo que existe entre éste y la educación bilingüe, es necesario hacer referencia tanto a uno como a otro. A lo largo de este primer capítulo intentaremos dar una visión lo más amplia posible sobre los motivos que han llevado al bilingüismo a ser considerado un fenómeno global. Revisaremos el concepto de bilingüismo y comprobaremos que, debido a la amplitud y controversia que éste supone, es necesaria una aclaración y una limitación conceptual. Al hacerlo tendremos en cuenta las definiciones de algunos de los más notables autores concedores y expertos en la materia, considerando dichas definiciones tremendamente valiosas para este estudio puesto que la mayoría de ellas contienen un enfoque educativo. Por otra parte, revisaremos los tipos de bilingüismo que existen, tipología que nos ayudará a identificar el objetivo que se pretende con la implementación de los programas bilingües en los sistemas educativos. Seguidamente, para finalizar con la revisión del término de bilingüismo, explicaremos las implicaciones cognitivas que supone para el individuo y cómo ha evolucionado la percepción del concepto de bilingüismo durante los siglos XIX y XX.

Una vez descrito el marco teórico del término de bilingüismo, pasaremos a exponer qué entendemos por educación bilingüe y trataremos de esclarecer cuáles son los objetivos que en ésta se plantean mediante la implantación de los diferentes programas bilingües. Al mismo tiempo, revisaremos tales programas bilingües y concretaremos los objetivos perseguidos en cada uno de ellos.

1.1. EL BILINGÜISMO: EFECTO DE LA MULTICULTURALIDAD Y LA GLOBALIZACIÓN

Lejos de aceptar que las sociedades son o han sido monolingües a lo largo de su historia, sin duda podemos afirmar que el contacto entre las lenguas ha existido desde el comienzo de las antiguas civilizaciones. Se trata de un fenómeno con características tanto lingüísticas, como comunicativas y sociales, que hoy en día, por diferentes motivos, está en auge en la mayoría de los espectros de nuestra vida cotidiana: *“It is understood that social and psychological realities are simultaneous: any person is at one and at the same time an individual, a member of social networks and groups and part of the wider society”* (Hamers & Blanc, 2000:25). Además, uno de los ámbitos de actuación donde el bilingüismo está y estará más presente en los próximos años es el ámbito educativo.

En este sentido, está claro que al hablar de bilingüismo no podemos hacerlo sin antes mencionar que es la consecuencia más directa del contacto y la convivencia social entre distintos pueblos. Por tanto, se trata de un efecto generado de la interacción y de la comunicación que se establece con las relaciones interpersonales. De esta manera lo sustentan Lorenzo, Trujillo & Vez, (2011: 53): *“el lenguaje es un instrumento que se convierte en medio y mensaje a la vez, habida cuenta de que las interacciones en ese escenario sólo se producen mediante el uso real de las lenguas en cuestión”*. En esta misma línea, Grosjean (1982) aporta una visión sobre el bilingüismo muy significativa afirmando que se trata de un fenómeno que está presente en más de la mitad de la población mundial, que se extiende por todos los continentes y está englobado por todos los países y que, por ello, afecta a todas las clases sociales y comprende todas las edades:

Bilingualism is present in practically every country of the world, in all classes of society, and in all age groups [...] Not only is bilingualism worldwide, it is a phenomenon that has existed since the beginning of language in human history. It is probably true that no language group has existed in isolation from other language groups, and the histories of languages is replete with example of language contact leading to some form of bilingualism (Grosjean, 1982:1).

De manera ineludible, al hablar de bilingüismo, hemos de referirnos a las lenguas que conviven y coexisten entre sí y que generan diversas situaciones lingüísticas y comunicativas. Existe cierta imprecisión para saber con exactitud el número de hablantes bilingües que hay en el mundo, sobre todo si tenemos en consideración que, como adelantaremos en el siguiente apartado, el concepto de bilingüismo es lo bastante amplio como para saber con precisión el número de hablantes bilingües que hay en el mundo. Según Baker (2011), podemos considerar que son aproximadamente unas 6,000 lenguas las que se estima que se hablan en todo el mundo, y en torno a 190 países existentes para albergarlas. Asimismo, es significativo pensar que alrededor de un 95% de la población mundial es bilingüe y que, sin lugar a dudas, es por ello por lo que el bilingüismo es un fenómeno de masas y globalización y una de las características más importantes del mundo contemporáneo (Hoffman 2014).

Al pensar en el origen de la pluralidad de las lenguas, y considerando las palabras de Siguán (2001), observamos que el autor trata de abordar el tema de la diversidad lingüística remontándose a los pasajes del Antiguo Testamento (Génesis 11, 1-9) : *“a través de los distintos mitos [...] en los relatos de los primeros libros de la Biblia, escritos muchos siglos antes de nuestra era, se propone el mito de la Torre de Babel como justificación de la diversidad de las lenguas a partir de una lengua única”* Siguán (2001:13). Sin pararnos a valorar la interpretación simbólica que pudiera entrañar el pasaje bíblico, lo que sí parece evidente es que la aceptación de diversidad de lenguas que conforman el escenario lingüístico existente no es, en ningún caso, ni algo novedoso ni un hecho tan difícil de justificar.

Actualmente, si tenemos en consideración el panorama internacional y la multitud de pueblos que lo integran, percibimos que es un escenario extraordinariamente complejo y variado. Este hecho es, en parte, debido a la diversificación de lenguas en el mundo, su pluralidad y la amplia identidad sociocultural que se da entre los hablantes de los distintos pueblos. Comunidades para las que la propiedad y posesión de su lengua y su cultura es una parte

fundamental de su idiosincrasia. A esto hay que añadir que cada una de las lenguas supone distintas percepciones e ideas del mundo y en consecuencia, es la suma de estas diferencias culturales y lingüísticas, la que conforman y constituyen las sociedades multiculturales y multilingüísticas en las que vivimos.

Como efecto del fenómeno de un mundo cada vez más globalizado y abierto, surge la necesidad del aprendizaje de una segunda lengua como uno de los factores principales del desarrollo individual e intelectual; aprendizaje que estará vinculado a la competitividad y se reconoce como un verdadero requisito para conseguir mejores oportunidades laborales en el futuro. Así lo recogen Gutiérrez Ramírez y Landeros Falcón (2010:96): *“surge entonces, la necesidad de aprender una segunda lengua que nos permita comunicarnos, en forma oral o escrita, para así acceder mejor de forma a la cultura en el contexto”*. Este hecho es el que ha llevado a gobiernos e instituciones de numerosos países a crear unos programas educativos adecuados que faciliten la promoción de las lenguas y aboguen por el impulso de la educación bilingüe a lo largo de sus territorios.

1.2. BILINGÜISMO SOCIAL: UN REFLEJO DE LA INMIGRACIÓN

El concepto de bilingüismo social puede ser definido tal y como lo hace Etxebarria (1996) que lo describe como el fenómeno que se da en una sociedad que utiliza dos lenguas como medio de comunicación. Sin embargo, Etxebarria (1996:44) aclara a su vez que: *“el bilingüismo social no depende ni del número de hablantes bilingües, ni de la intensidad del bilingüismo [...] la descripción de la comunidad bilingüe debe incluir [...] tanto el número de hablantes de cada lengua y/o de ambas, como el prestigio y las funciones de éstas”*.

Tal como expone Etxebarria (1996) uno de los factores fundamentales a la hora de hablar de la existencia de un bilingüismo social, es el fenómeno de la inmigración y, como consecuencia, de los movimientos migratorios a los que está sometida la sociedad actualmente, tenemos que tener en cuenta la necesidad imperiosa que existe de integración de un grupo social con otro y el uso obligado de dos lenguas. El hecho de la necesidad de cordialidad y entendimiento entre

familias, grupos sociales e instituciones políticas hacen de la sociedad en la que convive un entorno mucho más integrador: *“En el bilingüismo como hecho social, la igualdad entre las dos lenguas en presencia, igualdad de estatus y de uso, ni existe ni puede existir. La coexistencia entre dos lenguas implica una tensión y una dinámica entre ellas que desemboca en alguna dirección”* (Siguán, 2001:29).

Cuando hablamos de bilingüismo social y buscamos las razones de por qué el individuo aprende un nuevo idioma, hemos de tener en consideración el hecho de la superioridad demográfica. Sin duda, el prestigio y el poder que una lengua posea harán que, en consecuencia, probablemente su aprendizaje y uso vayan en detrimento de la práctica y uso de la otra. En un país cuyas comunidades tienen una lengua propia, es aquella lengua hablada por un mayor número de habitantes la que se impone y tiende a ser utilizada de manera mayoritaria. De igual forma, tendremos en cuenta el componente económico, ya que el hecho de que una lengua sea económicamente superior a otra, también repercute a la hora de imponerse lingüísticamente.

1.3. PRINCIPIOS DEL BILINGÜISMO

A lo largo de la historia se han desarrollado acontecimientos que han puesto en contacto a lenguas con raíces muy diferentes. La explicación total al fenómeno del bilingüismo no la encontramos en cada uno de dichos acontecimientos, sino en la suma de cada uno de esos factores. Por tanto, desde el punto de vista social, podemos decir que son numerosas y muy diversas las razones por las que puede surgir el bilingüismo en una sociedad.

En primer lugar, podemos remontarnos al efecto de la invasión, de la colonización de continentes y regiones que, llevados por diversos motivos, dieron como resultado unas tremendas consecuencias sociolingüísticas, ya que en algunos casos derivó al uso de más de una lengua y, en otros muchos casos, las lenguas desaparecían, como fue el caso del latín en el continente europeo o el español en el norte del continente americano. Estos difíciles periodos de conquistas y colonizaciones por parte de distintos pueblos imperiosos, forjaban

que el aprendizaje de la lengua, en la mayoría de los casos la del colonizador, fuese un requisito de supervivencia.

En segundo lugar, mencionamos a continuación dos componentes fundamentales, tanto para el desarrollo y la evolución de una lengua en la sociedad, como para el mantenimiento y supervivencia de la misma. Debemos hacer referencia en este sentido a la cultura y a la religión y es que, si echamos la vista atrás y nos remontamos a lo largo la historia de cualquier país, comprobamos que la cultura y, concretamente la religión, siempre han sido un medio de divulgación y propagación de las lenguas. Por mencionar algunos ejemplos nos valdría pensar en la evangelización que fue llevada a cabo por los misioneros en el transcurso de los siglos XV y XVI.

El concepto de bilingüismo existe desde que existe la diversidad de las lenguas y el intercambio cultural en la humanidad. Como hemos mencionado anteriormente, la población bilingüe se expande de la misma manera que se internacionaliza el comercio, que el hecho de viajar se convierte en algo habitual para el individuo o que la diversidad lingüística está cada vez más presente en los medios de comunicación. Si bien la globalización e interculturalidad son una de las principales causas de la educación bilingüe más reciente, conviene al mismo tiempo especificar que, como ya hemos analizado, a lo largo de la historia la característica de ser bilingüe también ha ido evolucionando y ha sido vista desde diversos enfoques.

Son varios y diferentes los factores que durante siglos han contribuido para que la coexistencia entre varias lenguas fuera viable y se crearan situaciones lingüísticas que dieran pie al bilingüismo. Destacamos entre otros, por una parte la proximidad geográfica de aquellas zonas fronterizas que, con el objetivo de contribuir a la convivencia entre las diferentes comunidades, se daba un entendimiento lingüístico que era el resultado de las actividades y relaciones comerciales y educativas. Por su parte Siguán (2001), a propósito de estos hechos, nos indica que en todos y cada uno de los casos:

[...] la relación implica esfuerzo de los interlocutores por comprenderse mutuamente, un esfuerzo que, si se repetía a lo largo del tiempo, llegaba

a producir o bien que los comerciantes llegasen a dominar la lengua de los indígenas con los que traficaban o bien que éstos aprendiesen la lengua de los comerciantes, o incluso que del contacto repetido surgiese una nueva lengua que servía, precisamente, para facilitar las relaciones. Pero cualquiera que fuese el resultado lingüístico, significaba que algunos o muchos individuos se hacían capaces de comunicar, además de en su lengua propia, en una nueva lengua, y se convertían así en bilingües (Siguán, 2001:15).

En este sentido, dada la demanda de entablar una comunicación fructífera y global y unida a la importancia que tiene el dominio de idiomas, era necesario establecer una lengua franca que contribuya al entendimiento entre sus interlocutores y facilite dichos vínculos. De esta manera, a pesar de que el chino y el español son las lenguas más habladas a nivel mundial (PIE), la lengua inglesa es entendida como la lengua globalizada, siendo el idioma elegido para una adecuada comunicación internacional presente en los ámbitos de negocios, política o educación. Dicha supremacía se debe a diversas causas; por una parte, los orígenes históricos que incluyen hechos como el colonialismo y la expansión del Imperio Británico o la proyección que tuvo la propia lengua en el lenguaje militar utilizado durante las dos guerras mundiales. Por otra parte, no olvidemos el surgir del desarrollo tecnológico, donde la lengua inglesa es la lengua más empleada en las tecnologías y en la designación de nuevos conceptos e ideas que antes eran desconocidas (Wilton, 2005). De esta forma, se refuerza el hecho de aprender como primera opción la lengua inglesa y no cualquier otra.

1.4. LA EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL BILINGÜISMO A LO LARGO DE LA HISTORIA

Al ir ahondando en el tema del bilingüismo comprobamos la relación existente con otras disciplinas y por ello, en este apartado, trataremos las teorías del bilingüismo que están relacionadas con el ámbito lingüístico y aquellas fundamentadas en ámbitos psicológicos. Varios han sido los autores que han intentado abarcar el término a través de sus teorías e hipótesis.

Primeramente, enfocamos este apartado en aquellos estudios que relacionan de manera estrecha el desarrollo cognitivo con la evolución del

bilingüismo, ya que son varias las investigaciones (Hakuta & Díaz, 1985; Díaz & Klinger, 1991; Bialystock, 1991) que se han llevado a cabo a lo largo de la historia para dar respuesta a la pregunta de si el bilingüismo, verdaderamente, interfiere de manera positiva o negativa en el desarrollo del pensamiento o bien si un individuo bilingüe es menos inteligente que aquella persona que domina tan sólo un idioma.

Nos disponemos a continuación a describir el bilingüismo mediante una estrecha relación con la inteligencia y, para ello también revisaremos los períodos en los que dicho maridaje fue considerada perjudicial, otro en el que tal relación de bilingüismo y pensamiento no tenía ningún tipo de efecto en el desarrollo de la inteligencia y, por último, otra época en la que se examinarán los beneficios del bilingüismo en la evolución del pensamiento.

1.4.1. LOS EFECTOS PERJUDICIALES DEL BILINGÜISMO

Fue en la primera mitad del siglo XIX hasta aproximadamente mediados del siglo XX, cuando era prácticamente unánime la creencia de que el hecho de dominar más de una lengua y el hecho de ser inteligente eran conceptos totalmente contradictorios. Según las investigaciones llevadas a cabo durante la primera mitad del siglo XX (Pintner & Keller, 1922; Saer, 1923; Saer et al, 1924; Daray, 1953), eran mejores los resultados obtenidos por el alumnado monolingüe que aquellos obtenidos por los alumnos familiarizados y formados en un ambiente bilingüe, especialmente cuando los parámetros a los que hacía referencia se basaban en inteligencia verbal. Se deducía de este modo que, el coeficiente intelectual del individuo bilingüe era inferior al del individuo que hablaba tan solo una lengua (Bee & Wigglesworth, 2007; Baker, 2011; Pavlenko, 2011).

Para rebatir los resultados de los estudios realizados durante este periodo, en el que se consideraba el bilingüismo como algo totalmente nocivo para la evolución de la inteligencia, Baker pone de manifiesto que dichas investigaciones reflejaban algunas limitaciones y que alegar que el bilingüismo iba en detrimento de la inteligencia del individuo no podía considerarse una afirmación categórica:

“These early studies share many serious methodological weaknesses. Singly and cumulatively, the early research on bilingualism and IQ has so many limitations and methodological flaws that its conclusion of detrimental effects cannot be accepted” (Baker, 2011:143).

Sin embargo, no cabe la menor duda que sobre dicho estudio debemos argumentar algo y es que si bien, al igual que vimos en el apartado anterior, la definición del individuo bilingüe es una tarea compleja por tener que tomar en consideración numerosas facetas, también es una tarea ardua el concretar el concepto de inteligente a una sola habilidad, ya que no sería justo el hecho de catalogar a una persona con un nivel intelectual inferior basándonos simplemente en un test de inteligencia. Es por este motivo, que Gardner (2003) y su teoría de las inteligencias múltiples² reflejan de manera clara que pueden ser varias y diferentes las formas de ser inteligente evitando así hablar de un solo tipo de inteligencia. Al hablar de inteligencias no podemos hacerlo sin mencionar a uno de los expertos en el campo y es que Goleman (2012) concreta aún más la conexión entre inteligencia y lenguaje y especifica que es evidente que es la Inteligencia Emocional aquella que está más estrechamente vinculada con el bilingüismo y con la comunicación.

1.4.2. LOS EFECTOS NEUTROS DEL BILINGÜISMO EN LA INTELIGENCIA

Tras la primera mitad del siglo XX en la que la conexión entre el bilingüismo y el coeficiente intelectual tenía tantas consecuencias y efectos perjudiciales, se une un segundo período breve y transitorio y en el que no existen numerosas y relevantes investigaciones, pero sí que encontramos estudios realizados por varios expertos que desacreditarían y demostrarían aquellas

² Howard Gardner y sus colaboradores (1983) identificaron ocho tipos de inteligencia diferentes, como contrapunto al paradigma de una inteligencia única. Así, reconocieron la inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cenestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

deficiencias de las investigaciones que fueron llevadas a cabo en el período anterior.

En esta época, podemos decir que los resultados de dichos estudios derivaron en concluir que, aquella creencia de que la confusión mental del individuo era la consecuencia directa del bilingüismo, era simplemente una hipótesis formulada a través y en base a unos test realizados de forma algo imprecisa, y que además de incluir considerables carencias, en efecto, ponían de manifiesto que la posibilidad de ser bilingüe no tenía ningún tipo de consecuencia negativa a nivel intelectual, y es por eso que a este período se le conoce como un período neutral (Bee & Wigglesworth, 2007; Baker, 2011).

Cabe destacar en esta etapa las indagaciones que W.R. Jones llevó a cabo en sus análisis que, si bien al principio pareciera que aquellas personas monolingües que fueron objeto de su estudio eran más inteligentes que aquellas otras que dominaban más de un idioma, tras volver a considerar algunas de las variables que no fueron tomadas en cuenta al principio de la investigación, fue Jones el que concluyó que el coeficiente intelectual de una persona no tenía ningún vínculo con que dicha persona dominase un idioma o más de uno y, sin embargo, apuntó además que, en caso de que el bilingüismo pudiera afectar de manera negativa en los resultados de inteligencia o causar algún tipo de efecto, habría que atribuirlo de manera directa al entorno socioeconómico en el que los individuos hubieran vivido (Hoffman, 2014).

Por consiguiente, el período de efectos neutros no estuvo caracterizado por avances notorios o revolucionarios. Sin embargo, puso de manifiesto algo incuestionable y es que no era posible aceptar como válidos los resultados que habían sido obtenidos en el periodo anterior y dejó patente las más que evidentes deficiencias de los test realizados durante ese mismo periodo. Una vez hecho el análisis de esta etapa de transición, nos adentramos a continuación en uno de los momentos cumbres en cuanto a la relación de bilingüismo y cognición: el llamado periodo de los efectos beneficiosos.

1.4.3. LOS EFECTOS POSITIVOS DEL BINOMIO BILINGÜISMO E INTELIGENCIA

Uno de los estudios culminantes para dicha relación llegó en 1962 y lo hizo de la mano de Peal & Lambert. Los análisis y estudios de los lingüistas sirvieron, no tanto para demostrar que el bilingüismo no tenía ningún tipo de consecuencia negativa, ni por supuesto iba en detrimento de la evolución cognitiva de la persona, sino que también sirvió para poner en evidencia que, por el contrario, el hecho de ser bilingüe confiere a las personas que dominan más de una lengua unas habilidades y unas capacidades cognitivas que los individuos monolingües, simplemente no poseen. Para ejemplarizar tal afirmación, podemos hacer referencia a las diferentes estrategias de aprendizaje que poseen, así como a una amplia capacidad de análisis y de resolución de problemas.

Asimismo, en el grupo de investigación que Elizabeth Peal y Wallace Lambert (1962) dirigieron participaron un grupo compuesto de niños monolingües y niños bilingües, todos ellos provenientes de la clase media de Montreal, con igualdad de condiciones socioeconómicas, con similares resultados escolares y de la misma edad y género. En referencia a los niños bilingües, destacar que éstos estaban caracterizados por tener una competencia lingüística y comunicativa similares y bastante compensadas en ambas lenguas y tratarse entonces de un bilingüismo equilibrado (Bee & Wigglesworth, 2007; Baker, 2011; Hoffman, 2014).

Como bien expone Hoffman (2014), los resultados del trabajo mostraron que los niños bilingües anglo-franceses obtenían puntuaciones significativamente superiores en lo que se refiere tanto a inteligencia verbal, como inteligencia no verbal. A este respecto, las conclusiones de este estudio indicaron que los niños bilingües poseían una flexibilidad mental y una estructura intelectual considerablemente más amplias.

A pesar de los resultados obtenidos, Baker (2011) señala algunas deficiencias metodológicas en el estudio realizado por Peal y Lambert (1962). Una de las más significativas podría ser que el grupo de muestra escogido para tal

estudio no podía considerarse como un reflejo de la sociedad en general, ni tan siquiera como un reflejo de la sociedad canadiense de aquel momento, ya que los niveles socioeconómicos no compartían características similares, ni tenían similares ámbitos o contextos familiares y, por supuesto, además habría que tener en cuenta el interés y la motivación existentes en el entorno de los niños en los casos estudiados.

Por otra parte, habría que tener en consideración que el propósito final era que los niños objeto de dicho estudio adquiriesen un bilingüismo equilibrado, es decir, con una equidad en competencias en ambas lenguas que haría que la motivación y las expectativas de dichos individuos pudieran ser diferentes a aquellas expectativas y actitudes de alumnos que poseyeran igualmente dominio en más de una lengua, pero sin llegar a ser caracterizados por ser bilingües equilibrados.

Otro de los flancos que Baker puntualiza es que si bien la investigación llevada a cabo por Peal and Lambert deja patente que el bilingüismo y el desarrollo cognitivo están relacionados claramente y el hecho de ser bilingüe tiene numerosas ventajas cognitivas, hemos de considerar por otra parte que esta relación es una relación de causa-efecto. En este sentido, la pregunta sería: ¿podemos identificar cuál es la causa y cuál es el efecto? Y si es así ¿cómo podríamos identificar cuál es la causa y cuál es el efecto?

Una vez que hemos analizado el cambio y la evolución de la percepción del fenómeno del bilingüismo y hemos comprobado las diversas opiniones, favorables y desfavorables, que el bilingüismo ha suscitado a lo largo de la historia, hacemos ahora hincapié en las diferentes acepciones que el término comprende desde las más categóricas, en las que ser bilingüe implica el dominio absoluto de dos lenguas, hasta las más imprecisas en las que basta con dominar una de las destrezas en la lengua extranjera.

1.5. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE BILINGÜISMO: DIFERENTES PERSPECTIVAS

En el apartado que nos ocupa a continuación, abordaremos las diferentes definiciones que puede comprender el concepto de bilingüismo y veremos que por sus variantes y su amplitud, es un término complejo de delimitar. Además, haremos la distinción entre plurilingüismo y multilingüismo y destacaremos el relevante papel que el plurilingüismo ha ocupado en la educación en las últimas décadas. Para finalizar, en el último apartado se analizarán los diferentes tipos de bilingüismo que existen en función de unas determinadas variables para analizar y comprobar en el último punto analizaremos los diferentes tipos de bilingüismo que existen en función de unas determinadas variables.

1.5.1. EL ILIMITADO CONCEPTO DE BILINGÜISMO

A este respecto cabe cuestionarnos varias cosas: ¿a qué nos referimos cuando hablamos de individuo bilingüe? ¿Quizás a la habilidad que tiene dicho individuo para expresarse en dos lenguas? ¿Puede una persona que entiende una lengua distinta a la materna, considerarse bilingüe aunque no pueda expresarse en la misma? ¿Qué nivel de competencia se requiere en un idioma para que una persona pueda denominarse bilingüe?

Según la RAE el término bilingüismo queda definido como el uso común y habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona. De esta forma, y según esta definición, podríamos deducir que la persona bilingüe es aquella persona que habla dos lenguas. En la misma línea, en Collins Cobuild Advanced Dictionary (2009:3) se puede encontrar la definición de bilingüismo como: *“the ability to speak two languages equally well”*. Sin embargo, esta definición de ser bilingüe es demasiado abierta y, tal como veremos a continuación, dista mucho de ser algo tan evidente. Tomando como punto de partida estas definiciones, vemos que el término bilingüismo es bastante genérico, poco específico y que deja un campo amplio y extenso a debatir. Veamos a

continuación cómo el concepto de bilingüismo significa y representa circunstancias distintas para distintos autores.

Según afirma Bloomfield (1935:56) podemos definir bilingüismo como la capacidad de utilizar dos lenguas como si de un nativo se tratase: *“the native-like control of two languages”* y añade además, que podemos denominar a una persona como naturalmente bilingüe en aquellos casos en los que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua extranjera no tenga ninguna consecuencia negativa, ni implique el detrimento de la lengua materna y consiga de esta manera un dominio nativo de ambas.

Por otra parte, para Bialystok (2001) una persona bilingüe no representa dos personas monolingües en una, ni posee la misma competencia lingüística en cada una de ellas. El experto defiende que, según las necesidades y circunstancias a las que el individuo esté expuesto, hará que se adapte y se fomenten unas habilidades u otras: *“Children cannot be subjected to a simple assessment and classified for their position on some absolute scale of bilingualism [.....] bilingualism is not a categorical variable. What we need to do is to constantly be aware of the issues”* (Bialystok, 2001:19).

Adoptando una perspectiva sociolingüística, definimos a una persona bilingüe como aquella que utiliza dos lenguas distintas en su día a día (Grosjean, 2010) definición que va en una línea parecida a la que aporta MacNamara (1962), para el que, de manera menos restrictiva, podemos hablar de una persona bilingüe cuando ésta, incluso en un grado mínimo, posee una de las cuatro destrezas lingüísticas en la segunda lengua aprendida: comprensión auditiva, comprensión oral, comprensión escrita o comprensión lectora (MacNamara, 1962 en Skutnabb-Kangas (1981)).

Y para continuar con las consideraciones de los expertos investigadores acerca de la conceptualización del bilingüismo, nos encontramos con Haugen (1953), quien simplemente acepta como bilingüe a un individuo que posee la capacidad de: *“producir frases completas y con sentido en otro idioma”* (Haugen, 1953:7, citado en Baetens-Beardsmore, 1986:5-6).

Sin olvidarnos de otro de los mayores expertos en el tema, mencionamos a Weinreich (citado en Hoffman 2014:15), quien sostiene una postura intermedia y para quien el bilingüismo es “*the practice of alternately using two languages will be called bilingualism, and the person involved bilingual*”, dejando así patente la carencia que implica tal definición, ya que no especifica ni el nivel de competencia en la lengua, ni tampoco hace referencia a la frecuencia en el uso de la misma.

Tal como afirma Mackey (1962), el bilingüismo podría ser definido como aquella habilidad de usar más de una lengua y, además, dicha interpretación establece ciertas escalas dentro de las destrezas de una misma lengua y afirma que, a su vez, dichas destrezas pueden ser igualmente subdivididas en términos de vocabulario, gramática, estilo o pronunciación.

Asimismo, Fishman (1972), citado en Baetens Beardsmore (1986:5-6) en una línea muy similar, argumenta que podríamos hablar de bilingüismo cuando se dé el caso en el que el hablante utilice una de las lenguas para determinados usos y contextos y la otra lengua sea usada exclusivamente para otras diferentes situaciones.

Por otra parte, podemos ver que la definición de un mismo concepto tan ilimitado como éste, puede ir desde el dominio de dos idiomas como un nativo, hasta el mero uso de construir simples frases con algo de sentido en sólo una de ellos. Es por eso que Beatons-Beardsmore (1986) calificó de planteamiento maximalista el enfoque dado por Bloomfield, y de minimalistas a aquellas propuestas que establecieron Weinreich, Mackey, Macnamara o Haugen.

Sin embargo, qué duda cabe que en ambas interpretaciones encontramos notables deficiencias, ya que el mínimo conocimiento de una lengua, y el hecho de saber expresarse en ella, no implica que esa persona sea bilingüe, como tampoco es habitual el equilibrio lingüístico, que un individuo tenga un alto grado de competencia en dos lenguas diferentes y domine ambas por igual.

No obstante, debemos analizar si realmente una persona que habla dos idiomas es capaz de tener el mismo dominio y el mismo grado de competencia en

las dos lenguas y, aunque en algunos casos pueda darse un dominio igualmente competente en ambas lenguas, es algo insólito. Según afirma Baetens Beardsmore (1986), una persona bilingüe siempre tenderá a dominar una lengua más que otra y pone de manifiesto de esta manera la improbabilidad de dominar ambas lenguas en todos los contextos lingüísticos: “[.....] *it is highly unlikely that a person who has concentrated his time on a particular set of activities in one language has had equal opportunity to do the same in another [...]*” (Baetens Beardsmore, 1986:7).

1.5.2. MULTILINGÜISMO Y PLURILINGÜISMO

Otro de los términos importantes que hemos de abordar en este extenso campo semántico es el de plurilingüismo. Es algo innegable que el plurilingüismo es un fenómeno presente en todas las culturas y la convivencia en una misma comunidad de una o varias lenguas, es más que común actualmente. Tal y como afirma Arnau (1992): “*hoy por hoy el multilingüismo es un fenómeno general y el monolingüismo una excepción*” (Amau, 1992:11).

Como estudiaremos con más detalle en el capítulo quinto de esta tesis doctoral, desde la década de los 90 las instituciones europeas han promulgado e impulsado el reconocimiento de la pluralidad de lenguas europeas y del plurilingüismo de todos sus ciudadanos, considerándolo un requisito indispensable para la unidad y la equidad y una característica que dará a Europa una identidad necesaria, independiente de la lengua nativa de los ciudadanos que la conformen.

A partir de entonces, una de las premisas de las instituciones gubernamentales competentes en educación era la de lograr que los ciudadanos de los países miembros alcanzasen la competencia lingüística y comunicativa en varias lenguas de la unión. De esta manera, se hacía necesaria la implantación de los programas bilingües educativos que paulatinamente se llevaron a cabo en la mayoría de los países europeos y que entraremos a detallar a lo largo de los capítulos quinto y sexto de la presente investigación.

Generalmente hablando, cuando el alumno está inmerso en un proceso de enseñanza-aprendizaje de dos lenguas de manera simultánea, podemos referirnos a que se está desarrollando en el alumno un bilingüismo potencial. Sin embargo, hablamos de plurilingüismo cuando el alumno es partícipe de la enseñanza-aprendizaje de más de dos lenguas.

A este respecto, conviene señalar la diferencia que versa entre el multilingüismo y el plurilingüismo. Así, podemos decir que el concepto de multilingüismo describe el conocimiento de más de dos lenguas extranjeras, sin embargo el término plurilingüismo engloba una interacción intercultural a través de una única competencia comunicativa. En este sentido, nos parece conveniente referirnos a la distinción planteada por el MCER³ :

Plurilingualism differs from multilingualism, which is the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society [...]. Beyond this, the plurilingual approach emphasizes the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, [...] he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact (Council of Europe, 2001:4).

De esta forma, podríamos puntualizar que para lograr una competencia plurilingüe adecuada ha de existir un contacto lingüístico y sociocultural con el entorno de la lengua adquirida. No basta tan solo con tener un dominio de varias lenguas, sino que para conocer el verdadero funcionamiento de las mismas, hemos de establecer una interrelación con la base cultural de las lenguas que se dominan. En el multilingüismo, las competencias adquiridas en las lenguas que se aprenden son un añadido más a la competencia de la lengua nativa, con compartimentos diferentes. En el plurilingüismo, el conocimiento de las lenguas que domina el individuo se incluye en el mismo compartimento y se añade además la competencia pluricultural, siendo una característica común a todas las lenguas.

³ El MECR es un detallado estado de la cuestión del proceso de aprendizaje de lenguas diseñado por la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa (Consejo Europa, 2001) a raíz de las recomendaciones del Comité de Ministros de la Unión Europea. Fue elaborado para contribuir en la planificación de programas, en la emisión de títulos y certificados y en el autoaprendizaje. En el capítulo V de esta investigación pasaremos a detallar su creación y objetivos.

1.5.3. EL PLURILINGÜISMO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Así, tomando en consideración la importancia del plurilingüismo en la unidad europea, observamos como Beacco & Byram, en la Guía Europea sobre el desarrollo de la Educación Plurilingüe (2003), argumentan que el plurilingüismo debe ser una parte implícita en el sistema educativo de cada país, afirmación que se fundamenta en las siguientes connotaciones.

Por una parte, ponen de manifiesto que el plurilingüismo es una competencia que puede ser adquirida por todos los individuos, puesto que todos ellos son potencialmente plurilingües y se trata, por tanto, de una habilidad natural. Sin embargo, también señalan que el hecho de ser plurilingüe no conlleva el dominio de las lenguas en las que se es competente de la misma manera, simplemente se trata de ser capaz de usar más de una lengua en niveles diferentes y con diferentes propósitos.

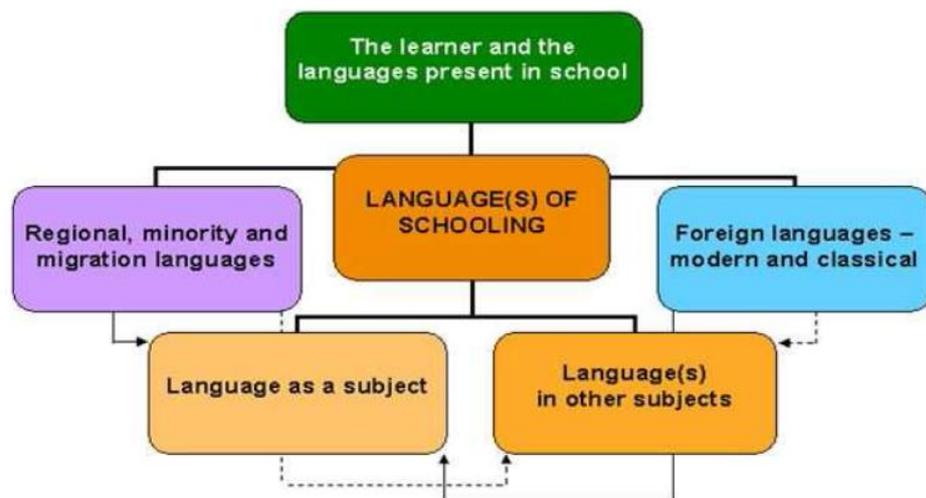
Además, destacan la capacidad del alumno plurilingüe de abarcar un gran número de recursos comunicativos, que usará según su conveniencia y necesidad y aclaran que la capacidad de los hablantes plurilingües de usar distintas variedades lingüísticas se conoce como *code switching* (cambio de código). Tal y como sustentan Beacco & Byram (2003), esta capacidad de intercambio le confiere al individuo de una enorme flexibilidad comunicativa:

it is a competence that can be acquired: all speakers are potentially plurilingual in that they are capable of acquiring several linguistic varieties to differing degrees, whether or not as a result of teaching. [...] Being plurilingual does not mean mastering a large number of languages to a high level, but acquiring the ability to use more than one linguistic variety to degrees. [.....] that it is considered a repertoire of communicative resources that speakers use according to their own needs. But the distribution of functions among the languages in a repertoire is not necessarily “fixed”, and the acquisition of a new language, for example, may modify it. Furthermore, a given communicative situation is not necessarily managed in a single linguistic variety: speakers may use several varieties successively or in the same utterance. This simultaneous use of several linguistic varieties, known as code

switching, gives the speaker great flexibility in communication (Beacco & Byram, 2003:37).

En la figura 1 que mostramos a continuación vemos la conexión existente entre los diversos factores que se dan en la educación plurilingüe. De este modo, encontramos en primer lugar al individuo y las lenguas que están presentes en su entorno escolar, bien que sea porque se enseñan en el currículo educativo o bien las lenguas a las que el alumno está expuesto en el ámbito escolar. En el núcleo central aparece la lengua que se utiliza en la escuela como medio de instrucción, que se presenta como una asignatura enseñada como tal y además como lengua vehicular para aprender otras. Por otra parte, las lenguas regionales o lenguas minoritarias si las hubiera. Por último, las lenguas extranjeras que forman parte de las asignaturas enseñadas en el currículo educativo. Todo ello contribuye a la experiencia escolar plurilingüe del alumno.

Figura 1. Languages in Education, Languages for Education



Fuente: Plurilingual and Intercultural Education as a Project (Cavalli, Coste, Crişsan & Van de Ven, 2009: 10).

Una vez que hemos hecho la conveniente aclaración terminológica entre los conceptos de multilingüismo y plurilingüismo, y hemos analizado como el individuo plurilingüe es capaz de establecer una interrelación social e intelectual en el entorno educativo, pasamos a establecer los diferentes tipos de bilingüismo que se pueden dar en el aprendizaje de dos lenguas.

1.6. TIPOS DE BILINGÜISMO

Como ya hemos explicado anteriormente, para dar con una correcta definición de un concepto tan extenso como es el de bilingüismo, debemos tomar en consideración las diferentes dimensiones que pudiera entrañar el término y para ello, no debemos conformarnos precisamente con una definición limitada, ya que, si así lo hiciéramos, podrían quedar excluidos la mayoría de los bilingües que no dominasen a la perfección las dos lenguas o, por el contrario, tendríamos que incluir y catalogar como bilingües a cualquiera de los estudiantes que comenzasen a aprender una lengua extranjera; incluso lo serían también los inmigrantes que, recién llegados a un país, fuesen capaces de comunicarse y entender el nuevo idioma utilizando unos mínimos conocimientos y recursos del mismo. Los diferentes tipos de bilingüismo que pasaremos a detallar a lo largo de este apartado se fundamentan en base a la variedad de características y aspectos acerca de la terminología en sí. Analicemos en este apartado del capítulo dichas clasificaciones conforme a los aspectos más relevantes de la condición de ser bilingüe.

Entre otros, Valdés y Figueroa en Baker (2011) establecen una serie de dimensiones que nos facilitan la graduación del concepto de bilingüismo. En primer lugar, hablaríamos del desarrollo de unas determinadas destrezas lingüísticas, considerando por una parte la expresión escrita y la expresión oral como las destrezas productivas y, por otra parte, la comprensión lectora y la comprensión auditiva que son consideradas como las destrezas pasivas. En función de esto, nos encontramos con casos en los que un individuo puede considerarse bilingüe en unas destrezas y, sin embargo, no tener un grado adecuado de competencia en otras destrezas. De esta manera, podemos hablar de un **bilingüismo incipiente**, ya que en un principio irán desarrollando las destrezas pasivas para complementar su bilingüismo con destrezas productivas.

Podemos diferenciar entre un **bilingüismo funcional o activo** (en situaciones cotidianas) frente a un **bilingüismo pasivo**. En la mayoría de los casos

un individuo bilingüe no domina con la misma facilidad los dos idiomas, y tampoco tiene el mismo grado de fluidez o corrección en ambos y, por esa razón, suele tender a asociar unos ámbitos de su vida, como puede ser el social, el laboral o el entorno educativo con una lengua y, sin embargo, otros ámbitos con la otra. Fishman acuñó el concepto “*domain*” para demarcar los diferentes ámbitos y los contextos donde puede darse la lengua: “*languages assume different roles in different settings*”.

En lo que se refiere a la competencia que el individuo puede llegar a alcanzar en ambas lenguas, como ya hemos señalado en apartados anteriores, se trata de algo insólito el hecho de que una persona bilingüe o plurilingüe, lo pueda ser igualmente en todas las lenguas, ya que siempre hay un idioma en el que el grado de conocimiento es mayor que en el otro, se trataría en esta ocasión de un **bilingüismo dominante**. Sin embargo, aunque definitivamente se da en muy raras ocasiones, puede ocurrir que la competencia que el individuo posee sea igual o muy semejante en ambas lenguas. Es entonces cuando podemos referirnos al llamado **bilingüismo equilibrado**, siendo este tipo de bilingüismo una excepción y no la norma.

Otra de las connotaciones a tener en cuenta a la hora de categorizar y delimitar el término bilingüismo, es la edad del individuo o el orden de adquisición de las lenguas. En lo que respecta al orden de adquisición, llamamos **bilingüismo simultáneo** cuando, desde la infancia, el niño aprende dos lenguas al mismo tiempo. Por ejemplo, el caso de los niños hijos de matrimonios mixtos, donde los padres utilizan con el niño cada uno su respectiva lengua materna.

La edad de adquisición también juega un papel importante en el desarrollo del bilingüismo, no sólo en el aspecto cognitivo, sino especialmente en aspectos que tienen que ver además con su evolución neuropsicológica. En este sentido, podemos establecer la diferencia entre el bilingüismo temprano o bilingüismo tardío para referirse, en el primer caso, a los bilingües que han adquirido dos o más lenguas en sus primeros años de vida; en el segundo caso, a los que han aprendido su segunda lengua más tarde (Lambert, 1985).

En lo que respecta a la cadencia que se da en el aprendizaje de las lenguas, hemos de distinguir entre **bilingüismo sucesivo o bilingüismo simultáneo** y distingue entre aquellos bilingües que han aprendido las dos lenguas simultáneamente de los que han aprendido primeramente una lengua y luego la otra (McLaughlin, 1984).

Otra de las distinciones a tener en cuenta, son las distintas formas de representación que puede tener el lenguaje en la mente de la persona bilingüe en función de su comportamiento cognitivo. Tratamos entonces el bilingüismo en base a la relación que guarda el lenguaje y el pensamiento y es, por tanto, cuando podemos referirnos a un **bilingüismo coordinado** y un **bilingüismo compuesto**. Así, Weinreich (1968) en (Grosjean 1982: 240) sostiene que cuando hablamos de bilingüismo compuesto, el individuo en cuestión aprende una segunda lengua cuando éste ya tiene interiorizada la lengua materna, y señala no obstante que una de las características del bilingüismo compuesto es que utiliza diferentes sistemas semánticos para un mismo concepto, y es por este motivo que un hablante que desarrolla un bilingüismo compuesto no hará diferencias conceptuales de cada palabra y establecerá un solo significado de una palabra para dos significantes.

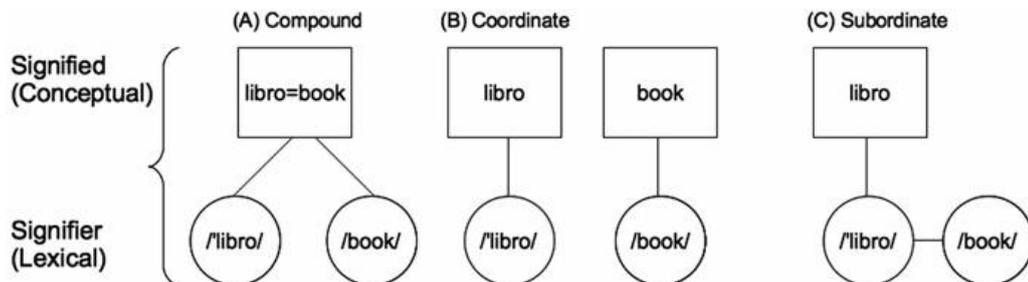
Y así de esta manera, podemos decir que utilizamos una misma base conceptual para dos lenguas distintas, debido a que el alumno que ha desarrollado un bilingüismo compuesto dispone de un sistema verbal predominante. El bilingüismo compuesto sólo posee un sistema de significantes, lo que quiere decir que el significado conduce a los mismos conceptos o a conceptos equivalentes.

Por otra parte, pasamos ahora analizar el bilingüismo coordinado y lo definimos como aquel bilingüismo que, utilizando contextos lingüísticos paralelos, desarrolla al mismo tiempo matices diferenciales para cada uno de los conceptos; es decir, posee dos sistemas verbales totalmente independientes. De esta forma, por cada palabra que el individuo aprenda, éste asignará dos significantes y dos significados claramente diferenciados. En este caso, podemos afirmar que la persona bilingüe que ha desarrollado un bilingüismo coordinado actúa como si se tratara de dos personas monolingües yuxtapuestas y que para él, cada significado es distinto porque representa y pertenece a sistemas semánticos

diferentes. A través de esta división, Weinreich (1968) propone que el bilingüe coordinado posee un sistema con dos significantes y dos significados o, dicho en otras palabras, que los significados de las palabras equivalentes de las dos lenguas están separados y remiten a los conceptos diferentes o ligeramente distintos.

Además Weinreich (1968), incluye un tercer tipo de bilingüismo a nivel neurolingüístico, y es el llamado **bilingüismo subordinado**. En este caso, para entender mejor el significado de una palabra, el hablante establece una conexión entre estos significados y palabras de la otra lengua, es decir los significados se asignarían no a conceptos, sino a palabras. Por ello, podríamos decir que la lengua que se aprende se hace a partir de la lengua ya adquirida (Byalstok 2001).

Figura 2. Compartimentos Conceptuales en el Bilingüismo Coordinado, Bilingüismo Compuesto y Bilingüismo Subordinado



Fuente: (Heredia & Ciéslicka, 2014:13)

Continuando con los diferentes tipos de bilingüismo que podemos clasificar, W. E. Lambert (1975) citado en Baker (2011: 72) estableció uno de los criterios más relevantes que, aunque entraña varias consecuencias conceptuales y lingüísticas, hace referencia al estatus sociocultural de cada idioma. Es por este motivo, que el autor propone un modelo sociopsicológico, en el que dota de suma importancia a los diferentes factores socioculturales que rodean al individuo.

A partir de este punto, Lambert (1975) diferencia entre el **bilingüismo aditivo** y el **bilingüismo sustractivo**. Y es aquí donde el prestigio y el nivel que tengan cada una de las lenguas a nivel social desempeñan un papel fundamental y, especialmente la actitud que pueda tener el hablante con respecto a la lengua que intenta aprender. En definitiva, hacen mención, por una parte, al enriquecimiento personal por la adquisición de una segunda lengua de reconocimiento y prestigio; por otra parte, a la adquisición de otra lengua por una necesidad económica o laboral que implica el alejamiento o el abandono de la primera lengua y su sustitución por la nueva.

En el momento en que el individuo tenga una actitud favorable y receptiva hacia la L2, se dan unas condiciones óptimas para que el aprendizaje sea más rápido y eficaz, así el bilingüismo aditivo tiene un efecto positivo y totalmente beneficioso para el hablante, ya que supone una suma de destrezas y competencias a la lengua previamente adquirida. Ambas lenguas se ven reforzadas mutuamente y el individuo no percibe ningún tipo de peligro hacia el desarrollo de su propia lengua.

En ese caso la L2 está muy bien considerada y valorada y, como hemos apuntado anteriormente, el niño podrá beneficiarse al máximo y representa al mismo tiempo un estímulo tal que le permitirá desarrollar una mayor flexibilidad cognitiva, ya que es un enriquecimiento cultural. Concretamente en nuestro caso, es necesario que los alumnos objeto de los programas bilingües reconozcan el aprendizaje de idiomas como algo enriquecedor y próspero, como un propósito alcanzable y real y que les proporcione una serie de recursos para una mejora de la calidad de vida y calidad profesional.

En cambio, cuando la persona desarrolla un bilingüismo sustractivo, nos encontramos con un aprendizaje y un progreso de la L2, que en la mayoría de los casos se hace en detrimento de la L1 teniendo así un efecto negativo sobre la misma y eclipsándola lingüísticamente, ya que esta última no está valorada de igual forma y, por ello, puede ocasionarle en algunos casos una pérdida de identidad. En este caso el aprendizaje de una segunda lengua es vista por el hablante como una amenaza a la hora de mantener y preservar su propia cultura y

lengua: “*subtractive bilingualism has been narrowly defined as the replacement of the first language*” (Cummins 1976:20).

Para concluir, podríamos decir que el bilingüismo aditivo ha sido considerado como una forma de enriquecimiento típica de las élites a lo largo del tiempo porque eran las únicas esferas sociales que tenían la posibilidad de beneficiarse del aprendizaje de las lenguas extranjeras (Lewis, 1976, en Baetens, 1982:19). Sin embargo, el bilingüismo sustractivo era más característico de las minorías étnicas, con un bajo estatus socioeconómico y que, en algunas ocasiones, podía repercutir en el desarrollo cognitivo del propio individuo.

A pesar de esta amplia clasificación, como bien afirma Grosjean (1982) no sería justo el hecho de catalogar a una persona como alguien bilingüe o no basándonos simplemente en una cuestión de graduación, se trataría por lo tanto, de un proceso en el que un mismo hablante puede pasar por diversos estados y puede por lo tanto, sufrir diferentes variaciones en el mismo proceso. En términos de una postura mucho más determinante y categórica, Macnamara asegura: “*The manner in which a person has learned his languages is unlikely to fix his semantic systems for life. Some may start with fused semantic systems but gradually sort them out; others may start out with separate systems but gradually permit them to merge*” (Macnamara 1970 en Grosjean (1982:244).

1.7. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Una vez que hemos detallado los principios y fundamentos del fenómeno de bilingüismo, hemos comprobado las amplias y diferentes acepciones que engloba el término y hemos establecido las diferencias entre plurilingüismo y multilingüismo, es necesario establecer una relación entre el bilingüismo y la educación bilingüe. En primer lugar, y debido a la ambigüedad que acompaña al concepto, conviene aclarar el término de educación bilingüe, objeto de nuestra investigación.

En este sentido hemos de especificar que, cuando nos referimos a educación bilingüe no entendemos ésta como la enseñanza de lenguas extranjeras como asignaturas del currículo, sino como la enseñanza de materias curriculares a través de una lengua distinta de la materna. Se trata de la utilización y el uso de una lengua extranjera como vehículo de transmisión de contenidos, comprendiendo que estos contenidos serán los propios de asignaturas no lingüísticas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física, etc). Así, a lo largo de esta tesis, consideraremos la educación bilingüe como el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el idioma extranjero será utilizado como instrumento para el aprendizaje de otra materia del currículo y no como aprendizaje de una lengua extranjera per se. Tal y como aclara Cohen (1975), el término de educación bilingüe puede ser concebido como el uso de dos o más lenguas como medio de instrucción en una o en todas las materias que forman parte del currículo escolar.

Una vez que hemos explicado el concepto de enseñanza bilingüe, sería interesante definir los diferentes programas bilingües que pueden derivarse del desarrollo de este tipo de educación.

1.8. CATEGORIZACIÓN DE LOS MODELOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Llegados a este punto hemos de esclarecer una de las confusiones más comunes que se dan en el contexto del término de educación bilingüe. Para ello, nos valdremos de la distinción que hacen varios lingüistas (Hornberger, 1991; Ferguson, Heath & Hwang, 1981; Baker, 2011; García, 2011) para evitar así el error de utilizar el mismo término de educación bilingüe al hacer referencia a modelos de educación bilingüe y programas de educación bilingüe.

De esta manera, Hornberger (1991) sustenta que la tipología establecida en torno a la variedad de modelos de educación bilingüe está basada principalmente en los objetivos específicos que se pretenden conseguir, a unas determinadas orientaciones ideológicas y al estudio del marco cultural y lingüístico del alumno.

Así, Horneneger (1991:223) especifica lo siguiente: “*Models are broader categories and at a higher level of abstraction than program types*”.

En este sentido una de las clasificaciones más recurrentes es la realizada por García (2011), quien cataloga los programas bilingües dentro de dos tipos de modelos diferentes: asimilacionistas y pluralistas. García (2011) señala que, como su propio nombre indica, los modelos asimilacionistas pretenden la asimilación del alumno a la lengua. Los programas incluidos en el modelo asimilacionista, descuidan la lengua materna del estudiante y corren el riesgo de perder ciertos rasgos de la misma, ya que el único contacto posible se establece a través del ámbito familiar. Por otra parte, los modelos pluralistas tienen como finalidad que el alumno adquiera competencia en ambas lenguas, no suponiendo ninguna amenaza para la lengua minoritaria. En definitiva, podríamos decir que inducimos a la verdadera educación bilingüe cuando el individuo consigue una competencia y uso de las dos lenguas meta, sin que una vaya en detrimento de la otra.

Tal como apuntan Lambert (1975) y García (2011), el resultado y el tipo de bilingüismo que se fomenta al elegir la implantación de un modelo bilingüe u otro, varía de forma indiscutible. Por una parte, los modelos asimilacionistas desarrollarán un bilingüismo sustractivo, en el que los alumnos corren el riesgo de que ciertos rasgos de su lengua materna se vean deteriorados en el proceso de adquisición de la lengua meta. Los programas bilingües enmarcados en los modelos pluralistas, dan como resultado un bilingüismo aditivo en el que el alumno adquiere una segunda lengua sin que su lengua nativa se vea perjudicada. Según nos aporta Cummins (1981), aquellos estudiantes que sean expuestos a modelos pluralistas y desarrollen un bilingüismo aditivo, experimentarán numerosas ventajas cognitivas.

De esta manera, la implementación de los modelos de educación bilingüe anteriormente vistos, se hace a través de diferentes tipos de programas bilingües. Estos programas bilingües quedan sujetos tanto a la estructura y las características contextuales de las escuelas donde se pretenden implantar, como a las características del alumnado.

1.9. TERMINOLOGÍA

Como hemos adelantado, el término educación bilingüe es una etiqueta demasiado limitada para definir un fenómeno con tanta complejidad (Cazdem & Snow, 1990). Se trata de un concepto que engloba diferentes metodologías a la hora de enseñar una segunda lengua, metodologías que pueden variar en base a las limitaciones y variables que cada comunidad educativa pueda presentar.

Durante la evolución de la educación bilingüe han sido muchos los enfoques adoptados para la consecución de objetivos y han sido diversos los programas bilingües que han sido implantados a lo largo de los años. En el apartado que abordamos a continuación, demarcaremos las diferencias entre ellos y analizaremos las principales características de dichos programas.

Cabe destacar una puntualización que hace Lessow-Hurley (1990) acerca de la denominación de “bilingües” para algunos programas. El experto concreta que la designación de bilingües viene dada para facilitar labores administrativas y legislativas, ya que si bien algunos de dichos programas sí pretenden un bilingüismo efectivo en los alumnos, otros en cambio simplemente buscan mejorar en la lengua mayoritaria, sin considerar demasiado la lengua minoritaria del alumno.

La implementación de elegir un programa bilingüe u otro está enfocada en la consecución de objetivos diferentes. Algunos pretenden que el individuo sea verdaderamente bilingüe, mientras que otros se rigen por una metodología basada en la mejora de la competencia tan sólo de la lengua meta. En definitiva, en cada uno de ellos se aplica un enfoque diferente y podemos decir que una de las principales diferencias entre unos programas y otros versa tanto en la cantidad de tiempo dedicado tanto a la lengua nativa, como el tiempo que se emplea en la lengua meta.

1.10. TIPOS DE PROGRAMAS BILINGÜES

La literatura referente a la tipificación de los programas bilingües es extensa y variada (Fishman & Lowas, 1970; Fishman, 1977; Hamers & Blanc, 1983; Siguan & Mackey, 1986) y, dependiendo de las perspectivas analizadas o los propósitos buscados, podemos encontrarnos con una u otra clasificación. Sin embargo, a pesar de que ninguna categorización de dichos programas es absolutista, haremos referencia a la propuesta por Skutnabb-Kangas (1988), ya que parece una de las más clarificadoras, y que responde a variables tan relevantes como: la posición que ocupa cada una de las lenguas implícitas en el programa (mayoritaria o minoritaria), lengua vehicular utilizada para la enseñanza y los objetivos tanto lingüísticos como sociales que pretendemos consiga el alumnado participe de este tipo de programas (bilingüismo y biculturalidad /asimilación y pérdida de la propia lengua y cultura). Así, podemos establecer como cuatro tipos de programas bilingües diferentes: Programas de Inmersión (también llamados duales), programas de segregación, programas de sumersión y programas de mantenimiento (Arnau, 1992).

1.10.1. PROGRAMAS DE INMERSIÓN O PROGRAMAS DUALES

Este tipo de programas pretenden enseñar una lengua extranjera a un alumnado con una lengua mayoritaria. Para ello, se usa la lengua extranjera para la instrucción del currículo, bien de todas las materias curriculares, bien de la mayoría de ellas.

Como podremos comprobar en capítulos posteriores, esta metodología tiene sus orígenes en el estado de Florida en 1963 cuando, motivada por la gran cantidad de inmigrantes cubanos llegados a la zona y necesitados de aprender la lengua inglesa, la escuela elemental de Coral Way implantó con éxito un programa bilingüe de estas características. Sin embargo, por aquel entonces el modelo implantado (two-way) no tuvo una repercusión demasiado amplia (Malakoff, 1990). Sin embargo, su máxima difusión se logró cuando se implantaron los programas de inmersión canadienses en 1965, cuyos resultados

fueron muy exitosos, tanto para los alumnos de la lengua minoritaria, como para los alumnos pertenecientes a la mayoría lingüística, y por consiguiente tuvieron una gran expansión por otros países, adaptando el modelo a cada situación contextual del propio país (Genesee 2011).

La principal premisa de los programas de educación bilingüe duales es la búsqueda del equilibrio entre ambas lenguas; se intenta que el alumno logre un dominio bilingüe de las lenguas y además una biculturalidad: se añade la adquisición de una segunda lengua y el conocimientos de aspectos culturales de la misma (Christian, Howard & Loeb, 2000). Esto se consigue a través de la separación o distribución de dichas lenguas en diferentes períodos de instrucción del currículo. Esta división de las lenguas se dispondrá en función del contenido del currículo y del periodo de tiempo empleado a la instrucción del mismo, periodo durante el cual, tan sólo se usará la lengua correspondiente. Por tanto, es imprescindible hacer una adecuada distribución del tiempo dedicado a cada idioma para conseguir que los alumnos adquieran un grado de bilingüismo idóneo y proporcionado.

Después de haber establecido qué y cuándo enseñar y elegir en qué idioma hacerlo, es imprescindible no vulnerar esta división temporal y curricular de las lenguas, ni mediante la alternancia de los idiomas, que no estará permitido ni al profesor ni al alumno, ni mediante la alteración del currículo.

En lo que respecta a la distribución del periodo de tiempo destinado para cada lengua, los programas duales más comunes establecen una división de 90/10 y 50/50. El modelo 90/10 es también llamado inmersión total (*“full immersion”*) y durante un 90% del tiempo los estudiantes son expuestos a aprender las correspondientes asignaturas del currículo usando la lengua minoritaria como lengua vehicular. Una vez que los alumnos llegan a tercer grado, el contexto cambia y ambos grupos, tanto los angloparlantes como los pertenecientes a la minoría lingüística, reciben la mitad de la instrucción en la lengua nativa del alumno y la otra mitad en la lengua minoritaria.

Por otra parte, los modelos de programas de inmersión o duales de 50/50, también denominados inmersión parcial (*“partial immersion”*) comienzan desde su implantación con un porcentaje equitativo de ambas lenguas. De esta manera, los alumnos están expuestos la misma cantidad de tiempo a ambas lenguas (Howard and Sugarman, 2001; Lindholm-Leary, 2001).

Para intentar el equilibrio pretendido, son varias las alternativas a la hora de implantar este tipo de modelo educativo bilingüe. Una de las opciones a las que se recurre es usar una lengua para las clases impartidas por la mañana, mientras que las clases por la tarde se imparten en otro idioma. Sin embargo, una de las críticas que ha suscitado este sistema es que, tras comprobarse que la capacidad de concentración de la mayoría de los alumnos es mayor por la mañana que por la tarde, esta distribución iría en perjuicio de la lengua que se usara por la tarde. Otra de las variables a esta misma distribución temporal sería la de enseñar ciertas asignaturas combinando los dos idiomas en días o semestres alternos.

En este sentido, apuntamos otra de las opciones de los programas duales, la llamada técnica de enseñanza por equipos (*The Team Teaching Technique*). Esta técnica utiliza dos profesores en clase y cada uno de ellos impartiría clase en un determinado idioma. Así, se divide a los alumnos en dos grupos y cada uno de los grupos dispondría de un tiempo establecido para recibir clase con ambos profesores (Lindholm-Leary, 2001).

Este tipo de programa bilingüe, donde ambos idiomas están igualmente valorados, pertenece a un modelo pluralista, contrario a la asimilación cultural y está diseñado para desarrollar un bilingüismo aditivo y una biculturalidad en los alumnos de una forma natural. El objetivo es que los alumnos pertenecientes a ambos grupos lingüísticos adquieran y trabajen los conocimientos académicos en las dos lenguas. En un aula donde se pone en marcha este tipo de programa se promueve la integración e interacción de los dos grupos de alumnos y esto facilita la adquisición de la lengua meta. No obstante, a pesar de los exitosos resultados obtenidos, no cabe duda de que es un tipo de programa bilingüe que requiere un mayor esfuerzo por parte tanto del profesorado como de los alumnos y además, es

necesaria una estricta planificación y coordinación horaria de toda la comunidad educativa.

1.10.2. PROGRAMAS BILINGÜES DE SEGREGACIÓN

En este tipo de programas la enseñanza se realiza a través de la lengua nativa del alumno y se considera la lengua extranjera como una asignatura del currículo, siendo impartida durante un número de horas establecidas semanalmente. En cierta manera, los alumnos que son expuestos a este tipo de programas no tienen las mismas posibilidades de adquisición y desarrollo de una lengua que de otra, registrando niveles de rendimiento generalmente bajos. Un ejemplo de ello se encuentra en la escolarización de grupos de inmigrantes en su lengua materna, quienes serán instruidos en la lengua del país como una asignatura más del currículo, por lo que será difícil su integración y adaptación al país de llegada será compleja debido a la falta de conocimiento de la lengua y cultura.

1.10.3. PROGRAMA DE SUBMERSIÓN

El objetivo buscado en los programas de submersión no es otro que el de asimilación de la lengua y la cultura objeto, no obstante este enfoque va en detrimento de la lengua nativa del alumno a causa de la poca práctica y consideración que se dedica, con el consiguiente alejamiento de su entorno cultural. En el tipo de programa bilingüe la lengua de instrucción es la lengua mayoritaria y la finalidad es que los alumnos de la lengua minoritaria se vean inmersos y adquieran tanto la lengua como la cultura. Se trata del enfoque que los norteamericanos bautizaron como “*sink or swim*” (hundirse o flotar) en el que la exposición totalitaria a la lengua dominante, en su caso la lengua inglesa, hace que el alumno se adapte forzosamente a ella. Es mucha la investigación que avala que este tipo de programa no es efectivo para que los alumnos de minorías lingüísticas consigan un buen nivel, tanto académico, como lingüístico, dando

lugar a altos índices de fracaso escolar del alumnado (Cheung & Slavin 2005; Thomas & Collier 1997).

Arnau (1992) expone que el fracaso escolar derivado de este tipo de programas se debe a la suma de ciertas variables sociales y educativas, entre ellas: la falta de dominio por parte del docente en la lengua materna del alumno lo que dificulta la tarea para aclarar dudas lingüísticas que pudieran surgir. Por otra parte, los alumnos han de aprender al mismo tiempo los contenidos académicos y la lengua de instrucción y serán evaluados bajo el mismo criterio que sus compañeros de lengua mayoritaria.

Asimismo, Cummins (1994) asegura que el bilingüismo sustractivo tiene implicaciones negativas para los alumnos y que éstos tienden a fracasar académicamente y abandonar los estudios en la mayoría de los casos. De hecho, apunta que las ventajas cognitivas que ofrece el bilingüismo se darán tan sólo si ambos idiomas se desarrollan en las mismas condiciones: *“The development of the home language literacy skills by students entails no negative consequences for their overall academic or cognitive growth, and, in some situations, these may be significant educational benefits for students in addition to the obvious personal benefits of bilingualism”* (Cummins, 1994:38). Por tanto, estaríamos hablando de una necesidad del uso del primer idioma en el aula para la evolución y el desarrollo conceptual del niño y que será la base en la que se asienten los nuevos conocimientos adquiridos: *“when both languages are developed well it seems that pupils have the ability to manipulate language and information in more creative ways than monolingual pupils”* (Glenn & De Jong, 1996:535).

Como respuesta a los resultados y efectos negativos que suponía la implantación de este tipo de programas bilingües, se creó un programa llamado Programa de Transición, en el que se aplicaban unas determinadas variables que compensaban las consecuencias negativas de los programas de submersión.

1.10.3.1. EDUCACIÓN BILINGÜE DE TRANSICIÓN

A pesar de que este tipo de programa de educación bilingüe también intenta, ante todo, la adquisición de la lengua extranjera en el alumnado, se trata de uno de los programas bilingües más comunes y recurrentes en Estados Unidos. Como su nombre indica, es un programa de transición entre un idioma y otro que sirve de nexo para poner en contacto a ambas lenguas.

En los programas bilingües de transición se les permite a los niños el aprendizaje de la lengua materna para más adelante hacer una transición rápida y lo menos traumática posible del idioma nativo al idioma dominante. Según palabras de Villarreal (1999) citado en Baker (2011:215): “*transitional education is a brief, temporary swim in one pool until the child is perceived as capable of moving to the mainstream pool*”.

Tal como afirman Vialpando, Yedlin, Linse, Harrington & Cannon (2005), en principio, el alumno se ve inmerso en clases de contenido curricular tanto en su lengua nativa como en lengua inglesa. Así, la lengua meta se usará como lengua de instrucción para ciertas asignaturas como música, artes o educación física que no requieren un gran dominio de la misma. El uso de la lengua nativa irá en disminución progresivamente hasta segundo o tercer grado, para evitar que se refugie demasiado en su propia lengua y corran el riesgo de no perfeccionar la lengua meta.

Lo más valorado de este tipo de programas es que ofrecen un periodo de tiempo al alumno para disminuir los efectos que puedan suponer los programas de submersión, en el que más tarde se verán incluidos. Una vez pasado el periodo de transición, el alumno pasa a una clase en la lengua extranjera ordinaria cuyas exigencias, tanto lingüísticas como académicas, serán las mismas que para el resto del alumnado. Dependiendo de los años que transcurran en el periodo de transición, estos programas pueden categorizarse como *Early-exit transitional bilingual education*, (Educación bilingüe transicional temprana) en el que los alumnos hacen uso de su lengua nativa durante no más de dos años o *Late-exit*

transitional bilingual education, (Educación bilingüe transicional tardía) donde los niños reciben educación en su lengua hasta sexto grado.

1.10.4. PROGRAMAS BILINGÜES DE MANTENIMIENTO

Tal como su propio nombre indica, los programas de mantenimiento pretenden el bilingüismo y biculturalidad a través de la preservación tanto de la cultura y lengua materna como de la cultura y lengua objeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para conseguir tal fin, la lengua de instrucción de las materias es la lengua materna del alumnado y paulatinamente se incorpora la lengua extranjera en la enseñanza de los contenidos, de esta forma, cuando finaliza la etapa escolar, el currículo se llega a impartir en los dos idiomas. Son varios los argumentos que demuestran los beneficios de este tipo de programas desde diferentes perspectivas. Arnau (1992:15) pone de manifiesto que: *“promueven individuos bilingües y biculturales, desarrollan una autoimagen positiva de sí mismos y preservan la identidad y solidaridad de éstos con su comunidad”*. Así, desde el punto de vista sociológico, no existe un desarraigo de la lengua familiar, ni un aislamiento del individuo con su comunidad, lo cual consolida su identidad sociocultural y lingüística.

Siguiendo la tipificación de modelos bilingües de García (2011) detallada en apartados anteriores, Skutnabb-Kangas (1988) considera que hay unos programas bilingües que se incluyen en los modelos pluralistas, puesto que pretenden el bilingüismo *aditivo*, es decir, que tienen por objetivo aumentar la competencia comunicativa y cultural del alumno en dos lenguas. Por otra parte, los otros dos tipos de programas bilingües responden a un modelo asimilacionista y pretenden lo contrario, ya que fomentan un bilingüismo *sustractivo* en el alumno con el riesgo de pérdida de aspectos culturales y lingüísticos de su lengua materna. Cabe destacar que la educación bilingüe se produce cuando se desarrolla y fomenta el uso de las dos lenguas, tal como ocurre en los programas de mantenimiento y de inmersión, y no el uso de una sola en detrimento de la otra, como se potencia en los programas de *segregación* y *sumersión*.

Debido a la extensa variedad que abarca el concepto de los programas bilingües, el hecho de intentar demostrar y evaluar la eficacia de cada uno de ellos es una tarea dificultosa y por supuesto, resulta imposible catalogar unos programas como exitosos o fallidos. El resultado y la eficacia de cada uno de los programas que se implantan dependerán de las condiciones contextuales y de muchas variables. Mackey (1978) nos advierte acerca del riesgo que supone la elección de un único modelo de educación bilingüe como una fórmula magistral para el éxito académico:

Abstract or generalized discussion on whether this model is better than that one can be both meaningless and harmful. It is meaningless because what is desirable education for any group depends on the particular context in which its children will have to live and work. It is harmful because any assumption that there is a best and universally applicable model is bound to lead some people to pick the wrong one. Moreover, in trying to make a model operational, even though it is the wrong one, the institution (university or school or class) tends to become a system the purpose of which is to make the system work (William F. Mackey 1978:6 en García, 2011: 114).

Con la clasificación de los programas bilingües, bien a la que hemos hecho referencia o bien cualquier otra, se pretende contribuir a entender el complejo concepto de este modelo de educación. Sin embargo, los escenarios sociolingüísticos, políticos y demográficos de los diferentes países donde se implantan los programas que acabamos de detallar, hacen que las situaciones disten mucho unas de otras y, por consiguiente, es inadecuado establecer una comparación entre objetivos y resultados del desarrollo de programas bilingües en diversos países.

Tal como hemos venido detallando a lo largo de este capítulo, el bilingüismo es un tema complejo y que goza actualmente de una popularidad indiscutible. A pesar de ello, esta popularidad no era tal durante la primera mitad del siglo XX, cuando entonces se concebía el bilingüismo como un factor perjudicial para el desarrollo cognitivo del ser humano. Ha sido a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, cuando el fenómeno del bilingüismo ha sido estudiado con más ahínco y se han llevado a cabo numerosas investigaciones, tanto desde una perspectiva sociolingüística, como psicolingüística, culminando

todas ellas con los inmensos beneficios y enriquecimiento que conlleva para el individuo el dominio de varias lenguas.

A lo largo de este capítulo hemos desarrollado las diferentes acepciones del término de bilingüismo en función de algunas variables. Por otra parte, hemos destacado que el plurilingüismo es algo común en nuestros días, se trata de un fenómeno predominante en todo el mundo, ya que podemos hablar de que el contacto de dos o más lenguas en una misma sociedad se ha convertido en una norma y no en una excepción. En este sentido, la competencia plurilingüe se ha perfilado como una de las características pretendidas en los proyectos educativos del siglo XXI para la consecución de la identidad y la ansiada consolidación europea. A este respecto, desde hace más de veinte años, la competencia plurilingüe de las personas ha generado cierta preocupación y ha resultado una cuestión de gran interés por parte de lingüistas, sociólogos, psicólogos. Tanto ha sido así, que ha desencadenado que las políticas educativas europeas consideren un argumento de vital relevancia el hecho de incluir en el currículo educativo el aprendizaje de varias lenguas extranjeras.

Una vez que hemos delimitado la terminología concerniente a los fenómenos del bilingüismo, plurilingüismo y multilingüismo, hemos analizado el concepto de educación bilingüe y hemos establecido la tipología de los programas en los que se desarrolla, vamos a tratar de indagar en los indicios de la enseñanza bilingüe en las antiguas civilizaciones. Un periplo histórico que nos ayudará a entender que, lejos de pensar que hablamos de un fenómeno contemporáneo, la coexistencia y entendimiento de las comunidades pertenecientes a las más antiguas civilizaciones ya dio lugar a una educación bilingüe incipiente en la antigua Mesopotamia.

CAPÍTULO 2: ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE: LAS ANTIGUAS CIVILIZACIONES

En el segundo capítulo de esta investigación, se realizará un análisis sobre la educación bilingüe a través de sus raíces históricas, ¿cuándo podemos decir que dio comienzo la educación bilingüe?

Se suele pensar que la educación bilingüe es un fenómeno nacido en el pasado siglo XX. No obstante, al igual que el bilingüismo en sí, la educación bilingüe ha ido acompañando a la historia de la humanidad desde tiempos mucho más remotos. El uso de dos idiomas en la educación no es algo novedoso y, pese a que ha sido mucha la literatura encontrada acerca de la enseñanza de una segunda lengua a lo largo de los últimos siglos, una de las cuestiones que trataremos de solventar es cuándo comienza realmente la educación bilingüe y cuál ha sido la evolución de la misma en el transcurso de la historia.

Podríamos decir, que el contacto entre lenguas y la diversidad lingüística ha existido desde civilizaciones tan antiguas como los sumerios y los acadios pertenecientes a la antigua Mesopotamia, pasando por los egipcios, los griegos y los romanos y continuando con épocas algo más recientes, como la Edad Media o el Renacimiento, hasta llegar a la época actual. Tal y como sustenta Germain (1993:21): *“Les nécessités de communiquer avec l’etranger ne datent pas d’hier. Qu’il s’agisse de raisons ‘economiques, diplomatiques, sociales, commerciales, ou militaires, le besoin d’entrer en contact avec des gens parlant une langue étrangère se remonte a la nuit des temps”*. El autor pone de manifiesto que, motivados por razones comerciales, diplomáticas o sociales, siempre ha existido la necesidad de comunicación entre distintos pueblos con culturas y lenguas diferentes, ya que por aquel entonces, la escasa existencia de lenguas escritas hacía necesaria la transmisión de conocimiento a través de lenguas no autóctonas.

2.1. INICIO DEL CONTACTO ENTRE LENGUAS EN LA ANTIGUA MESOPOTAMIA

Como han demostrado diversos estudios y exhaustivas investigaciones llevadas a cabo entre otros por Lewis (1977), Mackey (1978), Christian Puren (1988) o Claude Germain (1993)), los inicios de la enseñanza de una segunda lengua y la educación bilingüe no es algo contemporáneo, sino que sus principios se remontan a la antigüedad, más concretamente al tercer milenio a. C.

En efecto, el hecho de hablar de los comienzos de la educación bilingüe, nos lleva a trasladarnos al año 3500 a. C, concretamente a Sumeria, en la región de la Baja Mesopotamia, al sur de lo que es actualmente la ciudad de Bagdad, entre los ríos Tigris y Éufrates. A pesar de que, a priori, pudiésemos pensar en la civilización egipcia y la «protoindia», del valle del Indo, como las civilizaciones más antiguas de las conocidas hasta el momento, no obstante, y por lo que se desprende de los numerosos trabajos arqueológicos e investigaciones⁴, no cabe duda de que estas civilizaciones fueron posteriores en varios siglos a la civilización sumeria.

Tal como expone el asiriólogo Noah Kramer (1897-1990) en su obra *History begins at Sumer* (1956), una de las evidencias que demuestran este hecho, podemos encontrarla en la existencia de una literatura basada en épicas, himnos, lamentos, fábulas y ensayos encontrados en Sumeria. De esta manera, Kramer pone de manifiesto la importante influencia cultural de la antiquísima civilización y señala que fue en Sumeria, donde ya encontramos fragmentos de la gran épica de Gilgamesh⁵, concretamente un milenio antes de que fueran escritas la Biblia hebrea y las épicas griegas: la Ilíada y la Odisea.

⁴ Sir Leonard Woolley (1880 – 1960), uno de los arqueólogos más expertos sobre la civilización sumeria y también conocido por ser el descubridor del diluvio de Gilgamesh, señala en su obra *Excavations at Ur* (2013) que la civilización sumeria ha sido el gran descubrimiento arqueológico del siglo XX, y sostiene con argumentos historiográficos que las tumbas encontradas en las excavaciones de la ciudad de Ur, son anteriores a la primera dinastía egipcia, desbancando así la tradicional creencia de que Egipto fue la primera gran civilización de la humanidad.

⁵ La épica de Gilgamesh (2330-2000) es el poema más antiguo que conocemos y describe las hazañas de un legendario rey de Uruk, llamado Gilgamesh. Narra las aventuras en su búsqueda de la inmortalidad, la cual le llevará hasta Ut-Napishtim, el hombre que la consiguió mediante la divinización (De Lafayette, 2015).

Ilustración 3: Tablilla de arcilla que relata la historia de Gilgamesh



Fuente: Encyclopedia of Gods and Goddesses of Mesopotamia Phoenicia, Ugarit, Canaan, Carthage, and the Ancient Middle East (De Lafayette, 2015:179).

Tal y como pone de manifiesto Kramer (1963), la civilización mesopotámica no sólo contribuyó considerablemente en la evolución de la escritura y de la lengua, sino que el legado que dejaron permitió que las futuras generaciones y civilizaciones venideras pudieran desarrollarse y desenvolverse de mejor manera en sus actividades cotidianas, tanto en su economía como en su organización social y política, en su producción cultural y su religión. A ellos debemos también el establecimiento de ciudades y estados y la creación de instituciones.

Parece evidente que la civilización de los sumerios era una civilización dotada de un gran intelecto y de unas apreciadas habilidades creativas, destrezas que en ningún caso podemos decir que fueran usuales en aquella época. Para

ejemplarizar dichas habilidades, mencionar que en el sur del Creciente Fértil⁶ desarrollaron un sistema de canales y reservas de aguas. Este sistema de regadío les permitió controlar las inundaciones de los ríos en tiempos de lluvias y durante las estaciones más secas, lo usaban para irrigar las fértiles tierras que les proporcionarían abundantes cosechas.

Así, gracias a esta invención del sistema de regadío y de su mejora en la técnica de los métodos de cultivo, además del gran control en el uso de herramientas, obtuvieron una producción rica de alimentos. Como consecuencia de los beneficios en las producciones alimenticias, con la civilización sumeria dio comienzo también el asentamiento del comercio y del intercambio de bienes, una de las causas más poderosas y trascendentales del comienzo del contacto entre pueblos y civilizaciones bilingüismo en la época. Por este motivo, y en virtud de esas notables facultades, fueron capaces de aportar grandes cosas y se convirtieron en la primera civilización desarrollada de la historia de la humanidad.

Sin embargo, una de las mayores contribuciones de las que podemos beneficiarnos por parte de aquella antiquísima cultura, fue el desarrollo de un sistema de escritura que permitió afianzar y propagar el saber y la lengua a lo largo de la historia. Se trataba del sistema de escritura cuneiforme⁷ que, consecuentemente fue el inicio de la creación y de la organización de un sistema educativo. La perseverancia de aquellos primeros inventores de pictogramas y de símbolos, junto con el progresivo comienzo de su propio sistema de enseñanza, dio como resultado una anticipación del sistema educativo tal como lo conocemos actualmente:

⁶ Término acuñado por el arqueólogo James Henry Breasted, llamado así por su forma de media luna en cuarto creciente. Las primeras civilizaciones surgieron gracias a que los valles de los ríos principales eran muy fértiles: Nilo, Orontes, Tigris y Éufrates. Es una región que se corresponde con algunos territorios del Levante mediterráneo, antigua Mesopotamia y Persia; territorios que pertenecen actualmente a países como Egipto, Israel, Cisjordania, La Franja de Gaza, Libia, Siria, Iraq, sudeste de Turquía y sudoeste de Irán.

⁷ El término cuneiforme fue acuñado por Thomas Hyde en 1700, basándose en las palabras latinas “cuneus” equivalente a cuña y “forme” de forma. La escritura cuneiforme se desarrollaba sobre tablillas de arcilla húmeda con un punzón afilado en forma de cuña y se dibujaban símbolos que son conocidos como pictogramas. Con el tiempo se empezaron a utilizar otros materiales para grabar los caracteres, como la piedra o el metal. (Citado en S. Wise Bauer, 2008:74)

They originated a system of writing on clay, which was borrowed and used all over the Near East for some two thousand years. Almost all they know of the early history of western Asia comes from the thousands of clay documents inscribed in the cuneiform script developed by the Sumerians (Kramer 1963:6).

Asimismo, y para poder establecer un punto de partida, decir que los documentos escritos más antiguos del mundo fueron hallados en las ruinas de la ciudad de Uruk⁸. Sin embargo, fue entre 1902 y 1903, cuando se encontraron en la ciudad de Shuruppak la mayor cantidad de tablillas de arcilla cocida pertenecientes al año 2500 a.C., se trataba de unas mil tablillas pictográficas, que en su mayoría contenían información burocrática y administrativa y que permitieron el conocimiento de la vida económica sumeria, pero que además también albergaban textos escolares y listas de palabras, cuya finalidad era que pudiesen ser aprendidas de memoria. Podemos decir que, desde 3000 años antes de la era cristiana, los habitantes de Mesopotamia ya pensaban en la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje (Kramer, 1963).

2.1.1. LOS ACADIOS: EL PUEBLO INVASOR CAUTIVADO POR LA LENGUA Y CULTURA INVADIDAS

Una vez que hemos conocido el legado lingüístico que nos ofreció la comunidad sumeria, pasamos a detallar la colonización de otra potente civilización y que supondría el comienzo del contacto y la relación entre las dos lenguas. Entre los años 2500 y 3000 a. C., se produce la invasión de los acadios a la región de Sumeria. Los acadios eran una comunidad nómada de raza semita, pueblos que procedían de la Península Arábiga y que comenzaron a trasladarse en dirección al Creciente Fértil, coincidiendo en aquella época con la expansión y el auge de las primeras ciudades mesopotámicas.

⁸ “At an archaeological congress of excavators held at Bagdad in 1929 it was agreed that the early civilization of Southern Mesopotamia could be classified in successive phases which should be called, after the places where the evidence for each was discovered “The Uruk Period”. (Excavations At Ur, L. Woolley 2013:15)

Sin embargo, al contrario de lo que pudiésemos pensar, el pueblo conquistador no impuso en ningún momento trazos ni de su cultura ni de su lengua a la tierra recién invadida, sino que, por el contrario, fueron ellos, los propios acadios, quienes adoptaron como propias la religión, la cultura y la lengua de la tierra conquistada, principalmente la escritura cuneiforme que inventaron los sumerios, ya que, como hemos adelantado en el apartado anterior, se trataba de una civilización predominante y con un nivel intelectual superior en aquella época en Mesopotamia.

La traducción como herramienta de comunicación también estuvo presente desde los comienzos de la invasión. De hecho, en el primer milenio hay constancia de textos bilingües sumerio-acadios relacionados con encantamientos, magia y oraciones. Un ejemplo de ello, lo encontramos en las hemerologías⁹ que son textos escritos en sumerio que proporcionan una traducción al acadio:

The libraries at Nineveh, Sultantepe, Babylon and Uruk also contained a number of Sumerian-Akkadian bilingual texts. These are partly incantations against evil spirits and diseases or for some magic or apotropaic purpose, and partly lamentations and prayers. These bilingual texts are only in part older Sumerian compositions provided with an Akkadian translation; a number of them seem to have been composed in the first millennium in both languages, with the Akkadian as primary language and the Sumerian version secondary and often reflecting Akkadian syntax and poetic conventions (Edwards, 1924:297).

No obstante, las primeras tablillas que podemos considerar como verdaderos diccionarios bilingües no aparecieron hasta finales del tercer milenio.

Between 3,000 and 2,600 B.C., the Akkadians inherited Sumer's prosperity. The Akkadians also adopted Sumer's cuneiform writing system to transmit their language. This gave rise to a need for translation and the development of linguistic tools, including dictionaries. However, it was not until the end of the third millennium that bilingual lexical tablets appeared. [...] The production of Sumerian-Akkadian bilingual lists can be attributed to two factors: the symbiotic relationship between the two cultures and the replacement of the Akkadian language by the

⁹ Las hemerologías eran calendarios consultados para saber los días propicios o desfavorables para la práctica de ciertos rituales o hechizos de magia (Karen & Robson, 2011).

Sumerian one. The entire cycle spanned several centuries (Deslile & Woodsworth, 2012: 224).

Cabe señalar que los conquistadores semíticos¹⁰ no sólo asumieron la escritura y la lengua de los sumerios, sino que a su vez también preservaron muchas de sus obras literarias, las cuales estudiaron y conservaron durante algún tiempo después de la desaparición del sumerio como una lengua hablada:

After the conquest around 2500 B.C, Akkadian was always in close contact with Sumerian; they were the two most important written languages of ancient Iraq and both used the same cuneiform script and clay tablet technology. [...] In fact, Akkadian is our primary means of access to the sounds and meanings of the Sumerian language (Black, Cunningham, Robson & Zolyomi, 2004: 33).

La expresividad y el valor de los documentos encontrados sobre aquellas civilizaciones nos proporcionaron las que fueron las primeras evidencias de la práctica de la enseñanza de una segunda lengua. No obstante, lo más significativo en el asunto que nos ocupa es que el contacto y convivencia entre ambas lenguas ponen de manifiesto la importancia que la educación bilingüe ha tenido desde la antigüedad:

Hundreds of administrative documents, now in Museum in Berlin, Istanbul and Philadelphia, demonstrate that in the middle of the third millennium B.C. the city had a centralized agricultural administration with a significant number of employees overseeing work in the economy's farming sector and readying its products for trade. In addition, large quantities of so-called school texts, practice exercises and texts for study were found. They are evidence of the highly developed training received by scribes [...] the early interest in language and literature revealed in these texts testifies to the high cultural level of at least a portion of the population (Aruz & Wallenfels, 2003:56).

Según apunta Kramer (1963), la gran cantidad de textos escolares encontrados databan del año 2500 a.C., hecho que nos permite afirmar que fue a partir de entonces, cuando el sistema escolar sumerio comenzó a desarrollarse y perfeccionarse. Dichas tablillas, que estaban escritas en escritura cuneiforme, eran

¹⁰ En 1781 se introdujo el término “semítico” para denominar a las lenguas hebreas, árabes, etiópicas y arameas. Más tarde, en torno a 1840 se incorporaron la lengua fenicia, el sudarábigo, el acadio (escrito con signos cuneiformes de origen sumerio) y finalmente, el ugarítico. Las lenguas semíticas se dividieron en semítico oriental o acadio y semítico occidental, rama mucho más extendida y diversificada (Leveque, 1992).

utilizadas para enseñar a leer y a escribir en sumerio a los asistentes a la escuela que eran en su mayoría hijos de familias adineradas, de militares, de altos funcionarios o sacerdotes acadios, datos relevantes que confirman que la educación estaba dirigida tan sólo a las esferas sociales más altas.

Como prueba de ello, en 1946, el asiriólogo alemán Nikolaus Schneider, basándose en las tablillas descubiertas y que databan del 2000 a. C, hizo una recopilación de un listado de nombres de escribas que asistían a la escuela en calidad de alumnos y que, con el fin de identificar al individuo de manera más fácil, junto al nombre de éstos, se descubrieron los nombres escritos y las profesiones de los padres de cada uno de ellos.

Todo ello, pone de manifiesto que los escribas asistentes a la escuela eran los hijos de los personajes más notables y adinerados de la comunidad sumeria, entre ellos se encontraban, por citar algunos ejemplos, funcionarios de hacienda, embajadores, administradores de templos o sacerdotes. Además de eso, entre algunas de las tablillas encontradas, se descubrieron también algunos documentos con vocabulario doméstico y ejercicios escolares, a la vez que hallaron varios hechizos mágicos en sumerio, una importante colección de problemas matemáticos en acadio y dos hemerologías bilingües.

En este sentido, hay constancia de que por aquel entonces para lograr una mayor interacción entre ambas lenguas, ya podíamos hablar de una integración de contenidos en el proceso de enseñanza de la misma y, a pesar de que la lengua acadia era la lengua usada para la formación de los alumnos, éstos además no sólo aprendían la lengua sumeria como lengua meta, sino que eran instruidos a través de la misma en alguna otra materia, como en teología, zoología, matemáticas o biología:

By the eighteen century BC it appears that in schools, Akkadian was actually the language of instruction although the vast majority of the curriculum was still in Sumerian; and in some places Sumerian remained the language of legal documentation until late in the eighteenth century (Black, 1984:1).

Por tanto, esta afirmación pone de manifiesto que podríamos estar hablando de los comienzos de una inmersión lingüística en Mesopotamia, una inmersión tal y como la entendemos en la actualidad, en la que el acadio era la lengua vehicular para enseñar las materias del currículo.

2.1.2. ENSEÑANZA BILINGÜE SUMERIO-ACADIO

Se considera también relevante mencionar que el objetivo primordial de la educación en aquella época era enseñar al escriba a escribir y a manejar perfectamente la lengua sumeria, con el propósito de que dichos escribas fueran útiles y beneficiosos en su empleo para la administración económica y pública y pudieran servir en el palacio y en el templo. Dentro de los escribas, existían diversas categorías entre las que se encontraban aquellos pertenecientes a una categoría inferior y aquellos de categorías superiores, que eran asignados al servicio del rey y del templo.

Al mismo tiempo, tal como apunta Kramer (1963), también existía el propósito de formar en el sumerio a los funcionarios y dignatarios de gobierno con el fin de que tuvieran el dominio suficiente de la lengua del pueblo invadido, ya que obviamente, el control de la misma representaba un signo incuestionable de jerarquía social.

Cabe señalar que la escuela sumeria se hacía llamar *edubba* (la casa de las tablillas) y al frente de la misma, se encontraba el *ummiá*, que era el profesor especialista y al que además se le asignaba el título de “padre de la escuela”. En dicha escuela, existía además la figura de un maestro que era el encargado de enseñarles la lingüística y las reglas gramaticales. A su vez, también contaban con un profesor auxiliar, al que denominaban “gran hermano” cuya función principal era la de caligrafiar las tablillas para que los alumnos posteriormente las volvieran a copiar. Seguidamente, sería él quien más tarde corregiría la caligrafía de los alumnos y, a continuación les haría recitar de memoria lo que habían copiado para corregirles. Todo ello nos conduce a hablar a continuación de la pedagogía y de la manera de instruir llevada a cabo en la época (Kramer, 1963).

A este respecto señalar que, a pesar del escaso conocimiento que tenemos sobre cómo era la instrucción en aquella época, ni de cuáles eran los métodos y técnicas de enseñanza de la lengua que se utilizaban en la escuela sumeria, podemos intuir sin embargo, que se trataba de una metodología basada principalmente en la memorización, y no tanto en la comprensión de los contenidos y que el alumno debía limitarse a ser un elemento pasivo y a obedecer: *“memorizing, no doubt, played a very large role in the student’s work”* (Kramer, 1963:234).

Con el fin de cubrir dicha necesidad educativa, los profesores sumerios idearon un sistema de enseñanza de vocabulario y expresiones en sumerio-acadio que estaban clasificadas según las distintas categorías semánticas, posteriormente los alumnos debían aprender de memoria dichas listas de palabras hasta que fuesen capaces de reproducirlas con facilidad:

Lexical texts begin to appear after 2,500 B.C. at first monolingual Sumerian editions. Then bilingual dictionaries and word lists became common, and continued to be written in the first millennium B.C. [...] This Sumerian-Akkadian work with its descriptions of society, court, costume, flora and fauna, mineralogy, and even beer making is virtually an encyclopedia of ancient Mesopotamian life (Avrin, 2010:73).

Deducimos entonces que durante la enseñanza en la escuela, había establecidas dos fases diferentes, una primera fase de aprendizaje basada en reglas mnemotécnicas, donde el alumno no necesitaba comprender nada, sino que la meta era la de enseñar al escriba a escribir y a tener un control de la lengua sumeria (Arcienagas, 2005).

Como contrapunto a la primera fase de la enseñanza en las escuelas sumerias, pasamos a describir cómo era la segunda etapa de la enseñanza en las mismas. Esta segunda fase, a pesar de resultar enriquecedora, no era una etapa obligatoria para el escriba y por ello no todos continuaban, ya que el currículo de ésta se basaba principalmente en la enseñanza de proverbios y se exponía al escriba al aprendizaje de piezas literarias más complejas como poemas épicos. De esta forma, con la enseñanza que los alumnos recibían en la primera fase escolar,

estaban suficientemente capacitados para los trabajos que desempeñarían más tarde tanto en palacio, como en la administración. Hay que destacar que, a consecuencia del crecimiento y del desarrollo de la escuela, ésta sufrió una transformación y se convirtió en el centro de la cultura y del saber sumerio (Black, Cunningham, Robson & Zolyomi, 2004).

En definitiva, los estudiantes eran educados en el arte y en la creación literaria y la educación se fundamentaba en el estudio, la copia e imitación de obras literarias, pertenecientes en su mayor medida a géneros como mitos, fábulas, ensayos, proverbios, etc. En ellas se formaban tanto a eruditos como a hombres de ciencia, que eran instruidos en todas las formas del saber que eran corrientes en la época. Se trataba entonces de escuelas donde a priori se les daba una enseñanza a los escribas, pero que con el paso del tiempo, también dejaba parte para la creación literaria. De esta forma lo expone Kramer (1963:231):

Moreover, rather unlike present-day institutions of learning, the Sumerian school was also the center of what might be termed creative writing. It was here that the literary creations of the past were studied and copied; it was here, too, that new ones were composed.

Progresivamente, se crearon los diccionarios más antiguos de la historia de la humanidad, provistos de signos fonéticos en los que las expresiones y palabras sumerias estaban traducidas al acadio con el fin de conseguir una adecuada pronunciación en ambas lenguas:

So ancient Akkadian translations of Sumerian literary works- line by line on the same tablet- and thematic “dictionaries” of Sumerian words and phrases with their Akkadian counterparts have provided invaluable aids to modern understanding of education (Black, 1984: XXXIII).

Asimismo, entre sumerios y acadios existía una actividad lexicográfica encontrada en recopilaciones de signos que debieron de funcionar, en parte, como diccionarios monolingües, pedagógica, para uso de las escuelas de escribas; también existieron, catálogos de nombres de oficios, de objetos, de divinidades, etc., así como glosarios bilingües sumerio-acadios cuando la primera de estas lenguas pasó a ser la lengua de la cultura y la diplomacia (Fernández-Sevilla, 1974; Rutz, 2013).

One innovation found in lexical texts outside of Babylonia and Assyria is the addition of glosses in any one of a number of languages used locally in a given place and time. Outside of Mesopotamia proper, scribal training in cuneiform meant contending with learning the idiosyncrasies of not just one (Sumerian) but two (Sumerian and Akkadian) foreign languages (Rutz, 2013:158).

Según diversas investigaciones historiográficas (Escolar, 1974; Germain, 1993; Caravolas, 1994), paralelamente a la creación de estos diccionarios bilingües sumerio-acadio, también se introdujeron glosarios trilingües con la traducción en la lengua hitita, e incluso tetralingües que eran traducidos además en idioma ugarítico. No obstante, las listas de palabras más frecuentes que fueron encontradas en las excavaciones eran aquellas listas de palabras sumerias traducidas al acadio. Entre ellas cabe mencionar la serie bilingüe de Erimbus, de la que mostramos parte en la ilustración 2 y que data del siglo XVII a.C. (Cavigneaux, 1985), se trata de una colección de tablillas donde las palabras sumerias y su equivalente en lengua acadia están agrupadas semánticamente.

Ilustración 2. Glosario bilingüe sumerio-acadio. Series Emnibus

<i>Sumerian</i>	<i>Akkadian</i>	<i>meaning</i>
SIG ₇ .ALAN	<i>nabn⁷tu</i>	*appearance*
ALAN ^{10m} .ALAN	<i>bunnannû</i>	*appearance*
^{no-a} nab ₄	DITTO	
^{no} sa ₂	DITTO	
igi	<i>bûnu</i>	*features, face*
i-bi ₂	DITTO EME.SAL	*same, in the Emesal dialect*
igi-KA	DITTO	
i-bi ₂ -KA	DITTO EME.SAL	
mus ₃ -me	DITTO	
sag-ki	DITTO	
mus ₃ -me-sag-ki	DITTO	
<i>Sumerian</i>	<i>Akkadian</i>	<i>meaning</i>
erim-hus	<i>anantu</i>	*battle*
LU ₂	<i>ippiru</i>	*struggle*
LU ₂		
zag-nu-sa ₂ -a	<i>adammu</i>	*onslaught*
<i>Sumerian</i>	<i>Akkadian</i>	<i>meaning</i>
dul	<i>mûlû</i>	*high ground*
tu ₁ -la ₂	<i>muspatu</i>	*pit*
^{bu-u} bur ₃	<i>suplu</i>	*low place*
a-su ₃ -ra	<i>asurrakkû</i>	*deep waters*
<i>Sumerian</i>	<i>Akkadian</i>	<i>meaning</i>
^o suhur-la ₂	<i>kaparru</i>	*tree top*
^o kak-us	DITTO <i>sa ziqti</i>	*same, as in barb*(= barbed whip)
sipa-tur	DITTO <i>sa amîli</i>	*same, as in the man*(= shepherd)

Fuente: (Cavigneaux, 1985)

Podemos decir que con el desarrollo de la escritura cuneiforme los sumerios inauguraban parte de la historia de la humanidad, y gracias al hallazgo de tablillas y documentos encontrados en las distintas excavaciones, hemos descubierto su sistema educativo, su política, su legislación y su vida diaria, así como gran parte de sus manifestaciones literarias:

The excavators unearthed over 1703 cuneiform tablets and fragments, by far the richest textual finds on the site. The resulting collection contained educational materials such as lexical texts (Sumerian and bilingual Sumerian-Akkadian versions), narrative and wisdom literature (Sumerian-Akkadian bilingual and Akkadian literary texts) [...] and prayers in Sumerian and Akkadian (Rutz, 2013:35).

Una vez que hemos indagado sobre los orígenes de la educación bilingüe remontándonos a las civilizaciones de Mesopotamia, pasaremos a analizar el contexto lingüístico existente en el Egipto del siglo VII, puesto que hablamos de una de las zonas con más pluralidad lingüística y donde la enseñanza bilingüe greco-egipcia dejó sutiles evidencias.

2.2. LA COEXISTENCIA BILINGÜE ENTRE LA CIVILIZACIÓN EGIPCIA Y LA GRIEGA

Para continuar con el recorrido y análisis del contacto entre las lenguas a lo largo de la historia y hacer un estudio de los comienzos de la educación bilingüe, nos centraremos a continuación en dos de las civilizaciones más antiguas, la civilización egipcia y la civilización griega y nos remontaremos al siglo VII antes de la era cristiana para constatar que la educación bilingüe por aquel entonces era ya una praxis conocida: *“Like Akkadians, the Egyptians had scribes who taught them languages of their conquered subjects. As early as the 18th. dynasty (1500 BC) multilingual tablets existed [...] In the Ptolemaic period, the upper classes in Egypt received their education in Greek”* (McLaughlin, 2013:3).

Cabe señalar que la diversidad y pluralidad lingüística era una de las características más significativas en el Egipto de aquella época. Durante los siglos

comprendidos entre el siglo VII hasta el IV a. C., Egipto era ciertamente un crisol de culturas, puesto que, como consecuencia de la afluencia y riqueza que proporcionaba el Nilo a su paso por aquellas tierras, se trataba de un país que despertaba un gran interés para su conquista y, por tal motivo, no estaba habitado tan solo por egipcios, sino que su población también estaba compuesta por griegos, por judíos y por romanos. En virtud de tan variada mezcolanza, la convivencia y entendimiento entre poblaciones tan diferentes y variadas que se daban en un mismo territorio hacía que también tuvieran que coexistir lenguas y culturas muy distintas, lenguas tales como el griego, el latín y el egipcio¹¹.

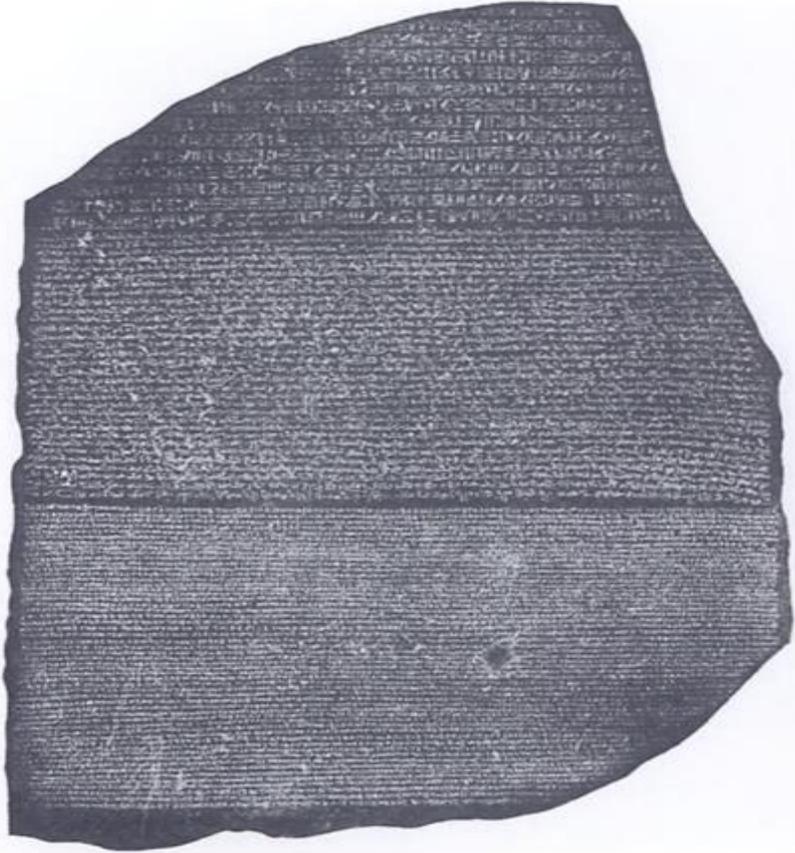
En este sentido, desde la llegada de los griegos en el año 332 a. C con Alejandro Magno hasta la conquista árabe en el año 641 d. C, Egipto fue un país próspero en cuanto a la diversidad de culturas, lenguas y costumbres. Como prueba de ello, podemos destacar una de las inscripciones más significativas que se conservan del Egipto de la época que pone de manifiesto dicho crisol cultural y que mostramos en la ilustración 3: la piedra Rosetta. Se trata de una pieza de basalto negro que data del 196 a. C. y que debe su nombre a la ciudad donde fue descubierta, en el delta del Nilo, en 1799 por el ejército de Napoleón. La piedra Rosetta fue escrita y traducida en diversas lenguas por varios sacerdotes con el propósito de engrandecer a los faraones y las obras que éstos habían hecho para el pueblo egipcio: *“A number of multilingual texts exist. Most celebrated is the Rosetta Stone with its inscriptions in hieroglyphic Middle Egyptian, demotic and Greek, all three of which are written expertly”* (Mieroop, 2011:333).

En dicha piedra podemos apreciar los restos de una inscripción en la que se usan tres tipos de escrituras diferentes: demótico, hierático y griego, hecho que pone de manifiesto que en la época en la que fue escrita, eran al menos tres las escrituras que se usaban en Egipto. Según afirma Mitchell (2004), por una parte, la escritura hierática era la utilizada para importantes documentos y para textos religiosos; por otra parte, la escritura demótica era, por aquel entonces, la más

¹¹ Cuando los griegos llegaron a Egipto, la escritura utilizada era la escritura demótica. Se trataba de un sistema gráfico que procedía de la evolución del sistema jeroglífico y hierático. La escritura demótica se limitó a los documentos religiosos. Hay que tener en cuenta además, que la enseñanza de este tipo de escritura se daba en los templos, a diferencia de la lengua griega que se enseñaba en las escuelas (Maehler, 1983).

común en Egipto, y por último, encontramos la transcripción en griego que era la lengua de los gobernantes de la época.

Ilustración 3. Inscripciones multilingües de la Piedra Rosetta



Fuente: The Bible in the British Museum: Interpreting the Evidence (Mitchell, 2004)

2.2.1. LA EXPANSIÓN MAGNA: LOS PRIMEROS CONTACTOS

Si tuviésemos que establecer un punto de partida para referirnos al contacto entre las lenguas de las civilizaciones griega y egipcia, en líneas generales lo haríamos a partir de la expansión del Imperio de Alejandro Magno (año 330 a.C.) y de su conquista e invasión al país del Nilo. Sin embargo, la llegada de los griegos a Egipto y la conexión entre ambas civilizaciones tuvo lugar mucho tiempo antes.

Concretamente, hablamos del año 650 a. C., con el reinado de la dinastía saíta, cuando el pueblo griego estableció un contacto importante con el pueblo egipcio, como así lo demuestran los documentos y restos arqueológicos encontrados y recopilados por varias investigaciones historiográficas (Austin, 1970; Braun (1982) citado en Crew, 1982; Pernigotti, 1999; Bettalli, 2009).

En este sentido, podemos decir que es en torno al siglo VII a.C. cuando sucede el primer acercamiento entre ambas culturas, con motivo de la llegada, más o menos masiva, de mercenarios griegos a Egipto buscando nuevas oportunidades de trabajo. Cabe señalar que se trataba de una época donde había una gran actividad comercial en el Mediterráneo y esto obligaba a numerosos comerciantes y navegantes griegos a desplazarse hacia las costas de Egipto en busca de prosperidad y fortuna, concretamente a la ciudad de Náucratis ¹²: “*It was in the reign of Psammetichus that the Milesians, with a fleet of thirty ships [...] founded the city of Naucratics, which became one of the great emporia for commerce*” (Strabo (XVII: 801 citado en J. Murray 1872).

Por aquel entonces, el asentamiento helénico en el país del Nilo estuvo controlado en todo momento por la estricta vigilancia del faraón Psamético I y todo el comercio emergente entre Grecia y Egipto pasaba por el puerto de Náucratis. “*Pharaon Psammetichus exercised a strict watch over the trade between Egypt and the Greek world, all was channeled and controlled through this port*” (Austin & Vidal-Naquet, 1980:68). Del establecimiento de estos mercenarios helenos en Egipto, motivados por la fertilidad de la zona, y de su implicación en las actividades cotidianas del pueblo, fundamentalmente las relacionadas con el comercio, debemos en gran medida las primeras manifestaciones e indicios de la presencia de un bilingüismo en aquellas civilizaciones (Mallet (1922) citado en Hasan Arslan (2013)).

¹² Debido a la situación tan propicia de la que gozaba, Náucratis fue la primera ciudad o emporio griego donde se establecieron los griegos en Egipto. Se trataba de un asentamiento que se dio por motivos de tipo comercial (Bakker, 2010).

2.2.2. INFLUENCIA DE LA ÉPOCA PSAMÉTICA EN EL BILINGÜISMO GRECO-EGIPCIO

Una de las épocas más relevantes en lo que se refiere al contacto de las cultura y lengua greco-romano, lo encontramos en los reinados de los faraones Psamético I y Psamético II. Ambos impulsaron y colaboraron de manera considerable a la aparición y evolución del bilingüismo en Egipto. Asimismo, no podríamos referirnos a la historia y convivencia de aquellas antiguas civilizaciones, sin dejar de mencionar al historiador Heródoto, ya que, en los volúmenes de su obra *Historia*, encontramos la principal fuente de conocimiento que tenemos de aquella época.

Según afirma Heródoto en su obra *Historia* vol. II (citado en Munson, 2013), el primer contacto significativo entre ambas lenguas se da cuando el faraón saíta ¹³ Psamético I (663-609) ordenó a un gran número de mercenarios griegos que se establecieran en la zona de la frontera norte del país, cerca de la ciudad de Pelusio.

Se trataba de un grupo de mercenarios que procedían principalmente de las regiones de Jonia y Caria y que habían sido reclutados con anterioridad para incorporarse a las filas y así luchar con el ejército griego. Con el ánimo de recompensar a este grupo de mercenarios por haberle ayudado a unificar su territorio, el faraón les agasajó con ciertos regalos y beneficios, entre ellos les otorgó las tierras donde se establecerían. En virtud de estos ofrecimientos, uno de los hechos más innovadores e influyentes que Psamético I llevó a cabo fue encomendar a un grupo de niños egipcios para que fueran enseñados la lengua griega por los mercenarios recién asentados. Asimismo, comienza lo que

¹³ La dinastía extranjera fue expulsada del país ocupando el trono de los Faraones la vigésima-sexta dinastía egipcia llamada Saíta, que debía su nombre a que el jefe había nacido en la ciudad de Sai, en el bajo Egipto. La dinastía saíta quiso devolver a la patria su poderosa influencia y preponderancia comercial. Uno de sus reyes, Psammetik I, bloqueó a los comerciantes extranjeros todos los puertos de Egipto, entre ellos el de Rakoti, donde se fundó con posterioridad la ciudad de Alejandría; formó alianzas con las colonias griegas Jonia y Caria; permitió a sus negociantes establecerse en Egipto, les concedió tierras y privilegios y les permitió tomar a sueldo un número considerable de tropas jonias y carias, y de conferir a estos extranjeros los primeros puestos y mandos del ejército (Largacha, 1999).

podríamos considerar como el primer indicio de enseñanza bilingüe en el antiguo Egipto:

To Ionians and Carians, who had helped him, Psammetichos gave plots of lands on which they could settle; the plots were separated by the Nile, and he named these properties “the Camps”. In addition, he gave them all the other rewards he had ever promised to them. Moreover, he entrusted Egyptian children to them to be taught the Greek language, and it is from these Egyptians who thus learned the (Greek) language that the present day interpreters in Egypt are descended (Herodotus II 154: 1-2 cited in Arslan Hasan, 2013).

Tal y como sustentan Clarysse & Thompson (2006), el lazo entre las culturas del mediterráneo comenzó a ser mucho más estrecho cuando aquellas comunidades de griegos allí asentados terminaron por acoger muchas de sus costumbres como propias y así, de esta manera, se integraron y formaron parte de la sociedad egipcia. Con la llegada de Psamético I a Egipto se produjeron una serie de cambios relevantes para el país, sobre todo en lo que respecta a la educación de los egipcios, puesto que éstos fueron obligados a aprender el idioma de los nuevos gobernantes. Sin embargo, no siempre ocurría lo mismo en el caso contrario y es que, eran una minoría los griegos que cedieron en aprender la lengua egipcia, salvo en casos de excepción como podían ser los asuntos en materia económica.

No obstante, si tuviésemos que destacar alguna peculiaridad remarcable de aquella época, sería la de ser un periodo con un relevante carácter bilingüe en el que, aunque escasas, hay evidencias que demuestran la presencia de textos en los que se aprecia que la enseñanza bilingüe ya era una práctica en las épocas de los faraones: “*Finds of Demotic school exercises point to the presence of schools for Egyptian scribes in various parts of Egypt [...] the context suggest a bilingual education*” (Cribiore, 2005:22).

De esta manera hemos de tener presente que, atendiendo a la necesidad que los griegos tuvieron de incorporarse a la comunidad egipcia, y para que la convivencia fuera cordial y la integración de los pueblos resultara lo más sencilla posible, se vieron condicionados a aprender la lengua del país ya que, al mismo

tiempo tuvieron una tremenda inquietud y voluntad de mejora y avance en la sociedad en la que estaban viviendo. Podemos apreciar que ya en aquella época, el aprendizaje de las nuevas lenguas y la comunicación entre los pueblos era un requisito muy necesario que estaba directamente vinculado a la prosperidad y al funcionamiento económico del país:

The settlement of the Greeks in Egypt was clearly depending on a strategic plan by Psammetichus I, as it is shown by the fact that the Egyptian king also made sure to train a group of interpreters in order to make connections between the new comers and the Egyptians easier (Pernigotti 1999, citado en Hasan Arslan, 2013:59).

Posteriormente, estos primeros griegos en territorios egipcios se trasladarían a la ciudad de Menfis, donde se establecerían y formarían una pequeña comunidad de habla griega y donde se les conocería como los *Helenomenfitas*. Como consecuencia de la integración y de la mezcla de los *Helenomenfitas* con la comunidad egipcia, comenzaron a surgir por aquel entonces los matrimonios mixtos que, a pesar de que contraer matrimonio con alguien de diferente civilización estaba prohibido y por ello no resultaba muy habitual, no lo era sin embargo, para los mercenarios griegos y carios, quienes tenían el privilegio de poderse casar con mujeres de etnia egipcia: "*Mixed marriages between Greeks and Egyptians were expressly forbidden (whereas the Greek and Carian mercenaries who were permanently settled in Egypt had the right of intermarriage with Egyptian women)*" (Austin & Vidal-Naquet, 1980:68).

Both civic endogamy and epigamia emerged from the structural, underlying, connection that existed in Greek cities [...] Epigamia ¹⁴, too, is a device familiar from across the Greek world; it enabled cities to arrange the necessary or desirable incorporation of outsiders into the civic community, but without losing control of the principles that governed its basic structures (Erskine, 2008:316).

Según sustenta Papaconstantinou (2010), a pesar de todos los documentos que ponen de manifiesto que el grado de bilingüismo de aquella época era bastante alto, cabe señalar que éste dependía fundamentalmente del impacto que

¹⁴ Al derecho de contraer matrimonio entre dos miembros de distintas civilizaciones, se le denominó *Epigamia* (Epiganah, Ethnika de Esteeban de Bizancio citado en Tovar, 2005).

tuviese la llegada de los nuevos pobladores sobre la población egipcia y, por tanto, de su lengua. Asimismo, podemos diferenciar distintos efectos en tanto si se asentaban en áreas urbanas, o por el contrario se trataba de zonas rurales¹⁵: “*The urban population was bilingual, whereas most of the rural people spoke only Syriac, and it was the cultural gap in particular which exposed them to the tyranny of the landowners form the urban society*” (Dihle, 2013:417).

A pesar de que en las zonas más rurales no había claros indicios de un bilingüismo real y había casos de grupos de población que podríamos definir como monolingües, señalar que sí eran conocedores de expresiones y suficiente vocabulario en la otra lengua como para poder comunicarse de manera discreta. Por otra parte, no ocurría lo mismo en las zonas urbanas, donde tenemos claros ejemplos del alto nivel de bilingüismo y de integración que entonces existía por parte de los egipcios. Según afirma Papaconstantinou (2010), hay evidencia en algunos documentos encontrados¹⁶ de que, en el caso de aquellos nativos cuyos trabajos estaban relacionados con la administración, sus habilidades para dominar la lengua helénica eran considerables. Tal es el caso de los recaudadores de impuestos, que fueron capaces de aprender las declinaciones para poder escribir con precisión los nombres griegos de los contribuyentes, y así ser capaces de desarrollar su tarea eficazmente. El grado de bilingüismo existente en las altas esferas de la sociedad de aquel periodo era amplio, pero sí que existía una relación entre el conocimiento y dominio de la lengua helénica y la posición social y económica del individuo:

What seems clear is that society contained a considerable spectrum of individual positions in the use of language, ranging from Greek settlers whose Egyptian was limited to a few words for talking to servants or tradesmen, to numerous Egyptian peasants who encountered Greek almost exclusively in the person of bureaucrats and even there used intermediaries as far as possible. Between these extremes were many more or less bilingual persons. In some general sense there was a

¹⁵ En el Egipto Greco-romano, se le denominaba “chora” a aquellas zonas rurales que estaban fuera de los territorios que comprendían las ciudades griegas de Alejandría, Naukratis y Ptolemais.

¹⁶ Archivo de Zenon: conjunto de cartas que contenían recibos griegos y que fueron escritas por Zenon, agente del ministro de finanzas bajo las órdenes de Ptolomeo II (Papaconstantinou, 2010; Clarysse & Vanderpe, 1995).

positive correlation between knowledge of Greek and position in the social and economic hierarchy (Bagnall, Criore & Ahtaridis 2006:58).

Paralelamente, otros testimonios que dan fe del alto grado de bilingüismo e implicación que tenían ambas culturas en el Egipto de aquella época son algunos documentos y traducciones encontradas. Estos documentos estaban escritos previamente en demótico y contenían también la traducción al griego y lo mismo sucedía de manera inversa, lo cual nos da a entender la necesidad de traducción existente por los escribas bilingües de la época.

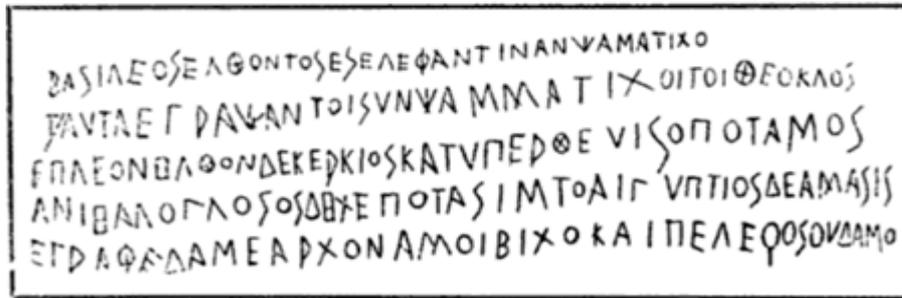
Ilustración 4. Documento que evidencia la práctica de la necesidad de aprendizaje de lenguas y la traducción de los escribas

πιθανομένη μαθαίνει σε Αἰγύπτια γράμματα συνεχάρην
σοι καὶ ἑμαυτῇ, ὅτι νῦν γε παραγευόμενος εἰς τὴν πόλιν
διδάξεις παρὰ Φαλουβῆτι ἰατροκλίστη τὰ παιδάρια καὶ
ἔξεις ἐφόδιον εἰς τὸ γῆρας. **“Cuando he sabido que estabas
estudiando escritura egipcia me he alegrado mucho por ti y
por mí, pues ahora, cuando vuelvas a la ciudad enseñarás a
los esclavos en la escuela del médico Faloubeti y tendrás un
medio de sustento hasta la vejez”.**

Fuente: Tovar, (2005:68).

Continuando con la tremenda influencia de la saga saíta durante los años del reinado del faraón Psamético II, otra de las pruebas más elocuentes de la presencia de los griegos en el país del Nilo y de los efectos de la lengua helénica sobre el egipcio, lo encontramos en el hallazgo de una interesante inscripción griega escrita en dialecto Dorio en el año 591 a.C. La grabación, que fue encontrada en una estatua en el templo de Abu Simbal, fue realizada por uno de los soldados que ocupaban la frontera de Sudán y estaba al servicio del faraón en Egipto.

Ilustración 5. Grafito realizado por un mercenario griego.



When King Psammetichos came to Elephantine, this was written by those who sailed with Psammetichos son of Theokles, and they came above Kerkis as far as the river allowed. Potasimto¹⁷ commanded the troops of foreign speech and Amasis the Egyptians. Those who wrote us were Archon son of Amoibichos and Pelekos son of Eudamos (Crew, 1982:50).

Fuente: (The Cambridge Ancient History, Crew, 1982:50).

A este respecto, hay que añadir que, a pesar del progresivo desvanecimiento de la lengua egipcia, siempre hubo ciertos campos que estuvieron ligados a la escritura demótica, tal es el caso de la medicina, la interpretación de los sueños y todo lo relativo a la literatura religiosa.

Como consecuencia de la comunicación y la relación de ambas culturas, puede demostrarse que han sido numerosos los documentos en los que se aprecian la influencia y los legados de la civilización egipcia sobre la griega¹⁸. No obstante, los griegos mantuvieron su identidad y la conservaron durante varios siglos y, como hemos mencionado con anterioridad, prueba de ello son los diversos papiros escritos en griego que han sido hallados a lo largo de la historia.

¹⁷ Potasimto fue el comandante de los griegos en la expedición de Psametichus I a Nubian. Los propios soldados griegos se hacían llamar “aquellos de habla extranjera” en Egipto (Hall, 2013).

¹⁸ El dominio de la segunda lengua que, a veces, el nativo podía alcanzar era tan preciso que resultaba complejo concretar si el individuo era egipcio y era griego. Detalles como el uso del pincel (típico instrumento en la escritura egipcia) o el uso del cálamo (herramienta introducida por los griegos) vierten algo de claridad a la hora de delimitar la procedencia del escritor (Clarysse & Thompson, 2006).

2.2.3. INVASIÓN GRIEGA AL PAÍS DEL NILO: LA GRAN CONFRONTACIÓN CULTURAL

En el año 336 a.C., y tras la muerte de su padre, reinó en Macedonia, al norte de Grecia, el rey Alejandro III, al que llamaban Alejandro Magno por su coraje y valentía. Las hazañas de este rey no dejaron indiferente a ningún país de aquella época y en torno al año 332 a.C. preparó a su ejército y lo lanzó en contra del Imperio Persa que por aquel entonces dominaba Egipto. De este modo, unificó su dominio conquistando Egipto y liberándolo de algún modo de la supremacía y la represión al que estaban sometidos por parte del poderoso imperio persa. Como agradecimiento a tal liberación, Alejandro Magno fue nombrado faraón de Egipto por designio divino y fundó posteriormente la ciudad de Alejandría (Mieroop, 2011).

La población autóctona se vio invadida por un pueblo realmente dominante, que traía consigo una lengua que era en sí mismo una herramienta de poder. Gracias a los documentos que han sido rescatados de la época Ptolemaica, podemos afirmar que el griego era un idioma utilizado, tanto para la administración, como para la cultura y, sobre todo, era la lengua usada en el poder político. Por lo tanto, era evidente la necesidad de su dominio que en cierta medida se aprendía en las escuelas. Prueba de ello lo encontramos en los hallazgos de varios óstraca¹⁹ donde se pone de manifiesto que la instrucción y práctica de los ejercicios que se llevaban a cabo en las escuelas egipcias se realizaban en lengua griega, quedando patente la praxis de la enseñanza bilingüe en las civilizaciones egipcia y griega:

Another ostrakon appears to suggest some connection between the school and the temple itself. The same school apparently also offered some instruction in Greek [...] they might have been practice exercises for Egyptian-speaking scribes who were learning some Greek [...] the bilingual program must have been unusually heavy (Cribiore, 2005:23).

Como consecuencia del auge de la nueva lengua, el demótico comenzó a entrar en desuso, concretamente en los documentos de uso público en los que el

¹⁹ En el Antiguo Egipto, debido a que el coste del papiro era excesivo éste era usado tan sólo para textos oficiales. En su lugar, se utilizaban los óstraca que eran piezas calcáreas o de cerámica sobre los que los escribas aprendían a escribir o a dibujar.

griego haría un papel fundamental en aquella época. A pesar de la relevancia de la lengua griega, la desaparición de la lengua egipcia sería algo progresivo:

[...] an event of great significance, since it was the starting point of Greek-Egyptian bilingualism, which will be one of the most interesting topics after Alexandre the Great's conquest of Egypt and the establishment of a ruling class of Greek language and culture, whose linguistic and cultural interaction with the Egyptian one is a very studied but not still completely solved problem of the Hellenistic and Roman ages (Pernigotti 1999, citado en Hasan Arsaln, 2013: 59).

Tras la conquista de Alejandro, los griegos colonizadores pensaron que aquellos griegos llegados anteriormente durante la época Ptolemaica les serían de gran ayuda a la hora de establecerse y harían un papel colaborador y conciliador en su adaptación al nuevo territorio. Sin embargo, los nuevos pobladores pronto percibieron que aquella comunidad griega ya no se caracterizaba precisamente por estar vinculada a la cultura helénica, sino que además de haberla dejado atrás, habían tomado como suyas algunas costumbres y tradiciones egipcias.

Como bien apuntan Adams, Janse & Swain (2002), se trataba de la convivencia y entendimiento de dos lenguas en una misma sociedad. La lengua helénica se erigía como la lengua propia de la cultura más refinada, de las letras y de la ciencia; mientras que la lengua egipcia era la lengua más debilitada, ocupaba una posición menos relevante y era la lengua utilizada por la población autóctona, principalmente a la hora de transmitir los valores y la identidad religiosa. De hecho, a pesar de las condiciones adversas de la invasión griega y de la poderosa imposición de la lengua, la lengua demótica logró preservar una gran literatura, sobre todo, literatura religiosa.

No obstante, según manifiestan diversos autores (Papaconstantinou, 2010; Adams, Janse & Swain, 2002; Timothy P. Harrison, 2015) en sus respectivas obras, hemos de puntualizar que el hecho de que el bilingüismo fuera introducido en Egipto mediante la lucha y la conquista del país, hizo que el nuevo idioma se impusiera abruptamente. Conforme a varios de los documentos a los que tenemos acceso (W. Peremans (1975) citado en Papaconstantinou, 2010; Frakfurter, 1998; Fischer-Bovet, 2014), vemos que fueron numerosos los ataques sufridos y las

continuas disputas entre ambas culturas. En definitiva, los griegos sufrieron el rechazo del pueblo nativo y eso trajo como consecuencia que la situación lingüística vivida no fuese nada fácil.

A lo largo de este apartado, hemos intentado hacer una aproximación de la situación sociolingüística vivida en Egipto resaltando principalmente las causas del bilingüismo y los orígenes de la educación bilingüe surgida entre los pueblos egipcios y griegos.

En el punto que abordaremos a continuación, trataremos de analizar lo más detalladamente posible la influencia tanto de la lengua como de la cultura helénica a lo largo de la historia de Roma. Es un hecho incuestionable que, motivado por la convivencia del latín y el griego, la educación bilingüe que se dio en la antigua Roma era una realidad. Asimismo, a pesar de encontrarnos numerosas excepciones, podemos afirmar que, en líneas generales, en la mayoría de los casos el latín era considerado la lengua del Imperio prevaleciendo su uso en el ámbito público, mientras que la lengua helénica era distinguida y reconocida como un idioma culto y, en general, quedaba reservada para el ámbito privado.

2.3. LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN EL IMPERIO ROMANO

A lo largo de este apartado examinaremos la situación sociolingüística que se vivió en el Imperio Romano, teniendo en consideración la perspectiva bilingüe de la época. El bilingüismo que se dio en el área del Mediterráneo tiene una larga historia y una gran relevancia. No podemos decir que fuese un bilingüismo que estuviera tan sólo limitado a individuos o grupos de gente; algunas lenguas, entre ellas el arameo, el griego, el latín y el árabe tuvieron un gran impacto en las comunidades que habitaban en el Imperio. La adopción, el aprendizaje y posteriormente la difusión de dichas lenguas era un valioso instrumento para conseguir aquella unidad que pretendían los países colindantes al Mediterráneo (Haynes, 2007).

Sin embargo, la diversidad y pluralidad lingüística entre los romanos supuso un influyente componente en la educación de la época. Como bien apuntan Seibt & Garsdal (2014), a pesar de que el bilingüismo grecorromano puede ser considerado como uno de los aspectos más importantes a destacar de la cultura y de la historia de Roma, no podemos afirmar que el contacto entre diferentes lenguas que se daba en el Imperio fuera exclusivamente entre el latín y el griego, puesto que hay que tener en consideración, que con el propósito de progresar y buscar la prosperidad, en aquella época se daba un flujo bastante considerable de desplazamientos, sobre todo, por parte de determinados sectores, como pudiera ser el ámbito militar, el personal de servicios y administración, los esclavos y, especialmente, gente relacionada con el sector del comercio, lo cual nos hace pensar que una de las causas principales de que el bilingüismo fuera un fenómeno asentado en la antigua Roma, era la búsqueda y mejora de las posibilidades laborales.

En este sentido, si intentásemos delimitar el número exacto de lenguas que se dieron al mismo tiempo, nos topáramos con una tarea que resultaría tremendamente compleja, puesto que el latín estaba en continuo contacto e influenciado por otras muchas lenguas que eran mucho menos reconocidas y con un estatus inferior que aquel que pudiera ostentar la lengua griega en aquella época. Dichas lenguas incluían el etrusco, la lengua osca, el umbrio, el venético, la lengua mesapia, la lengua púnica y el bereber, lenguas que desaparecerían tras la *Pax Romana*.²⁰

Así, para acotar el análisis y evolución del fenómeno del bilingüismo, intentaremos abarcar un amplio periodo de tiempo que comprende desde el comienzo de las guerras púnicas, que supuso el final de la República, y terminaremos resaltando el bilingüismo surgido durante los años de florecimiento de Roma con el Imperio Romano (29 a. C -476 d. C.).

De acuerdo con Adams (2003), si tuviésemos que destacar alguna característica del vínculo cultural existente entre Grecia y Roma durante el

²⁰ Término que fue introducido por los historiadores para describir la situación del Imperio Romano tras la caída de la República (Parchami, 2009).

Imperio Romano sería el fenómeno del bilingüismo y la educación bilingüe que se dio entre ellos. Como consecuencia de las muchas conquistas y el posterior asentamiento de los pueblos colonizadores, la diversidad de lenguas que cohabitaron en un mismo territorio a lo largo de los siglos era algo evidente: *“In the vast expanses of the Roman Empire [...] language contact was a fact of everyday life”* (Adams, 2003:2).

Han sido numerosos los estudios que se han llevado a cabo acerca del bilingüismo en Roma y sus perspectivas han sido diferentes. Durante la primera mitad del siglo XX, autores como Boyancé (1956) o Marrou (1965), tomaron el bilingüismo existente entre ambas poblaciones como medio para demostrar la fusión entre las dos culturas y las dos lenguas en el mundo Greco-Romano.

Por otra parte, investigaciones más recientes sobre el bilingüismo greco-romano, (Biville, 2001; Adams, 2003; Wenskus, 1998; Kaimio, 1979; Valette-Cagnac, 2003), han tenido un nuevo cariz y se han basado en las diferentes variables de la situación y en el tipo de contexto en el que ese bilingüismo fue usado. A su vez, se prestó atención a la competencia lingüística y al nivel sociocultural que tuvieran los hablantes. Se trata de algo significativo que el bilingüismo greco-romano tuviese un enfoque tan amplio y se hiciese extensivo a varios sectores de aquella época, incluyendo entre ellos campos tan diferentes como el de la literatura, la medicina, la religión, el comercio y la administración, así como el entorno militar y diplomático y, sobre todo, la filosofía: *“[...]philosophia was from one point of view, a prized element in a shared Greco-Roman culture; it could also from other points of view remain a bone of contention both between the two cultures and within each of them”* (Michael Trapp, 2013:2).

2.3.1. EL BILINGÜISMO GRECO-ROMANO COMO EFECTO DE LA HELENIZACIÓN DEL IMPERIO

Según manifiesta Gruen (citado en Rochette, 1997), si tuviéramos que especificar el comienzo del proceso de Helenización de Roma, bien podríamos

remontarnos a las guerras púnicas. Y es que, la separación de los territorios que habían sido conquistados por Alejandro Magno trajo consigo numerosas desavenencias e inestabilidad política entre los protectorados helénicos y, después de la victoria del ejército romano contra los cartagineses, el dominio de Roma llegó a ser tremendamente poderoso e influyente:

Unlike statesmen of their grandfather's generation, Greeks of Polybius's²¹ days were acutely aware that they lived in a world of overwhelming Roman power, and that this power was established in the previous century as a result of the Punic Wars (Hoyos, 2015:109).

Los romanos, al igual que hicieron los sumerios tras la conquista, asimilaron la cultura de los pueblos vencidos, especialmente en el campo de la literatura y de las artes griegas, y gracias a la gran influencia que recibieron de la pedagogía griega, perfeccionaron también el arte de la educación.

Tal como asegura Adams (2003), uno de los lugares de referencia más importantes y que han contribuido al hallazgo de numerosas manifestaciones del bilingüismo greco-romano es la isla de Delos, puesto que, por aquel entonces, se trataba de un punto de encuentro fundamental y estratégico para los comerciantes (*negotiatores*) de la época que procedían, en su mayoría, de la región de Campania. Como consecuencia de tales encuentros, pese a compartir numerosas analogías y similitudes, el latín descubierto en las inscripciones de la isla griega no era el latín natural de Roma, sino originario de la región del sur de Italia:

The Italians negotiators based on Delos in the last centuries of the Republic set up many formal inscriptions, in Latin, Greek and both languages together [...]. The phenomenon is best seen as a way of imitation [...] But such imitation in a public inscription is more complex in its motivation. The negotiators had a perception of their distinctive identity as Italians integrated into a Greek world. This mixed identity is expressed in inscriptions by linguistic strategies, including the deliberate imposition of Greek structures on Latin (Adams, Janse & Swain, 2002:5).

²¹ Polibio de Megalópolis, fue un gran historiador griego y también destacó como hombre de estado y conocedor de los asuntos políticos de la época. Era experimentado y, gracias a su inteligencia y su astucia, supo reflejar en su obra *Historias* cómo se vio alterado el estado griego. Su trabajo es una referencia para el estudio de la historia de Las Guerras Púnicas, ya que fueron el eje central de su obra.

Durante los años de la conquista y expansión del Imperio Romano, los antiguos soldados del ejército iban estableciéndose alrededor de las fortificaciones y, de esta manera, comenzaron a constituir las primeras comunidades con sus propias escuelas y mercados, así como diversos espacios creados por ellos mismos para su propia distracción y recreo. Por supuesto, todo ello era gobernado y dirigido según lo establecido por las leyes romanas puesto que representaba un nivel de vida superior. Como consecuencia de esta superioridad y hegemonía y con el propósito de enriquecerse y aprovecharse de aquella evolución y de los progresos de aquella sociedad, el resto de los pueblos que habitaban el país requerían un grado de conocimiento del idioma que les permitiese un contacto directo y facilitase la comunicación entre ellos. El encuentro y el contacto entre las comunidades tuvieron como resultado una diversidad lingüística que perduraría durante cientos de años hasta que, finalmente, el latín desbancaría a las lenguas autóctonas en todo el Imperio (Mackey, 1976):

A self-sufficient bilingual community has no reason to remain bilingual, since a closed community in which everyone is fluent in two languages could get along just as well as with one language. As long as there are different monolingual communities, however, there is likelihood of contact between them; this contact results in bilingualism (Mackey, 1968:555 citado en Grosjean, 1982: 37).

2.3.2. “CODE-SWITCHING”

Entre muchos de los aspectos relacionados a la hora de tratar el tema del contacto de lenguas y de la educación bilingüe en el contexto greco-romano, abordaremos a continuación uno de los fenómenos más frecuentes que se dan entre las comunidades bilingües. Se trata del “*code-switching*”, que no es otra cosa que la alternancia de las dos lenguas en un mismo texto. Intentaremos dar una definición precisa del concepto a lo largo de las siguientes líneas.

De acuerdo con Hoffman (1991:110) “*code-switching*” podría ser definido como: “*the alternate use of two languages or linguistic varieties within the same utterance or during the same conversation*”. Por su parte, Milroy & Muysken (1995:7) afirman que podríamos interpretar el concepto de esta forma: “*the*

alternate use by bilinguals of two or more languages in the same conversation". DiSciullo, Muysken & Singh (1986) argumentan que la alternancia y mezcla de lenguas es una forma de comportamiento lingüístico que consiste en producir y emitir un lenguaje con elementos que pertenecen a léxico de distintas lenguas.

El fenómeno del “*code-switching*” estuvo presente durante los años de la última República y el período del Imperio Romano: “*Une partie fascinante de l’annexion du grec par les Romains est le phénomène du code-switching, ou la pratique qui consiste à utiliser deux langues ou plus dans la même énonciation*” (Selon S. Swain, 2004 citado en Mestre & Gómez, 2014:109).

La mayoría de los ciudadanos miembros de la clase culta eran prácticamente competentes tanto en latín como en griego y eran capaces de utilizar la lengua requerida para cada ocasión teniendo presente en todo momento la identidad y las características de cada una de las lenguas: “*Utraque lingua docti* (learned in both languages)” (Dubuisson, 1981).

La alternancia entre las dos lenguas en Roma era algo evidente y común, lo que se refleja en numerosas inscripciones y textos hallados de la época. Asimismo, se trata de una de las categorías más relevantes a destacar de los textos de referencia que han sido usados como fuente de información sobre el bilingüismo en la antigüedad, son textos que reflejan implícitamente una situación de bilingüismo. Además, una de las peculiaridades que poseen es que reflejan cierta interferencia en la ortografía, así como un cambio o conmutación en el alfabeto²².

Quite apart from alphabet-switching, papyrologists and others often report that the letter shapes of either Greek or a Latin text show some sort of influence from the other script [...] All of these cases suggest the difficulty of achieving mastery of the two scripts²³ (Adams, 2003:74-75).

²² “*Spellings typical of one language and script are transferred to the other [...] Greek letters intrude into Latin script or vice versa respectively*” (Adams, 2003:71).

²³ J. Adams considera que dentro de una comunidad bilingüe, cabe la posibilidad de que se tienda una confluencia de la forma de las letras en las dos escrituras que existan.

A pesar de que el término “*code-switching*” es más común en un contexto conversacional, el uso de varios dialectos o lenguas no es algo que esté limitado y surja tan sólo en los diálogos, puede sin embargo, ser aplicable tanto al lenguaje oral como al lenguaje escrito. Una de las principales fuentes de estudio en lo que se refiere al “*code-switching*” y que merece la pena destacar, es aquella que se pone de manifiesto en las cartas del orador romano Cicerón, especialmente en aquellas que iban dirigidas a su amigo Ático (*Ad Attium*), con el que compartió correspondencia entre los años 68 y 43 a. C. dando lugar a 397 cartas que han sido recogidas en 16 libros. Dichas cartas son tan variadas que en ellas podemos encontrar desde cartas de humor, cartas de referencia, hasta cartas donde expresa su condolencia, en todas ellas, el autor hace referencia al estilo de lenguaje elegido según lo apropiado del contexto (Gardner-Chloros, 2009).

Asimismo, como hemos señalado anteriormente, una de las características más reseñables y que ponen de manifiesto el elevado grado de bilingüismo existente en aquella época era la habilidad que el hablante tenía de adaptar el uso de la lengua griega según la reciprocidad e identidad del receptor: “*reciprocation of the interlocutor’s style*” (Gardner-Chloros 2009:64). El uso que hace Cicerón de la lengua griega es parte de un juego cultural de determinación de su propia identidad entre los círculos más elitistas, puesto que uno de los temas más recurrentes en sus cartas era la política y con ellas pretendía luchar contra el imperialismo a favor de la política (Adams, 2003).

Como puede apreciarse en dichas cartas, el cambio de un código lingüístico a otro se convierte en la práctica más común siendo el “*code-switching*”, además de una de las peculiaridades del bilingüismo greco-romano, una necesidad de manifestar la identidad y las características específicas de cada una de las lenguas:

In his ego me consultationibus exercens et disserens in utramque partem
tum Graece tum Latine et abduco parumper animum a molestiis et τ ὤ
ν π ρ ο ὕ ρ γ ο υ τ ι delibero.²⁴ (Ad Atticum 9.4.3=SB 173, en
Jackson, 2014:40)

²⁴ Training myself and arguing on both sides concerning these questions, sometimes in

Otro de los aspectos a destacar fue la práctica común del uso de la grafía griega en la transcripción de textos latinos. Esta práctica no era debida a la falta de conocimiento de una de las lenguas, sino porque el traductor, así lo decidía en ciertas ocasiones, y consideraba necesario transcribir de manera literal lo que el texto reflejaba. Un ejemplo de ello, lo encontramos en el uso de letras del alfabeto griego para escribir las declinaciones en latín, que puede ser interpretado como una manera de no desvirtuar la lengua latina. Este fenómeno de intercambio entre los dos alfabetos es denominado interferencia de grafemas (*Graphemic Interference*) y pone en evidencia el hábito en la práctica de la traducción de textos y el dominio de ambas lenguas por gran parte de la población. Tal y como podemos observar en la ilustración 7, hay evidencias de este tipo de intercambio de códigos en un mismo texto:

Ilustración 6. Texto traducido al latín con grafemas griegos

αδ[ιουρο] . . . περ σεπτεμ σθελλας, ουθ, εξ κουα ορα οχ κοπιποσουερο, νον
δορμιατ Σεξτιλλιος Διονισιε φιλιους, ουραθουρ φουρενς, νον δορμιατ νεκουε
σεδεατ νεκουε λοκουατουρ σεδ ιν μεντεμ αβιατ με Σεπτιμαμ Αμενε φιλια.
ουραθουρ φουρενς αμορε ετ δεσιδεριο μεο, ανιμα ετ χορ ουραθουρ Σεξτιλι
Διονισιε φιλιους αμορε ετ δεσιδεριο μεο Σεπτιμες Αμενε φιλιε . . . φαχ
Σεξτιλιουμ Διονισιε φιλιουμ νε σομνουμ χορνινγαθ σεθ αμορε ετ δεσιδεριο
μεο ουραθουρ, ουιους σιπιριτους ετ χορ χομβουρατουρ ομνια μεμβρα θοθιους
χορπορις Σεξθιλι Διονισιε φιλιους. σι μινους, δεσχενδο ιν αδυτους Οσυρις ετ
δισσολουαμ θεν θαπτεεν [= τήν ταφήν?] ετ μιτταμ ουθ . . . α φλουμινε φερατουρ.
εγω ενιμ σουμ μαγνους δεχανους δει μαγνι δει Αχραμμαχαλαλα . . .

[= adiuro . . . per septem stellas ut, ex qua hora hoc composuero, non dormiat
Sextillios Dionisie filius, uratur furens, non dormiat neque sedeat neque loquatur
sed in mentem (h)abiat me Septimam Am(o)ene filia. uratur furens amore et
desiderio meo, anima et cor uratur Sextili Dionisie filius amore et desiderio meo
Septimes Am(o)ene filie . . . fac Sextilium Dionysie filium ne somnum contingat,
sed amore et desiderio meo uratur, huius sipiritus [sic] et cor comburatur, omnia
membra totius corporis Sextili Dionysie filius. si minus, descendo in adytus
Osyris et dissoluam τήν ταφήν et mittam ut . . . a flumine feratur; ego enim sum
magnus decanus dei magni dei Achrammachalala].

Fuente: *Bilingualism and the Latin Language* (Adams, 2003:44)

Greek, sometimes in Latin, I lead my mind away from troubles for a short while and I deliberate on something of the issues before me.

2.3.3. LA EDUCACIÓN BILINGÜE GRECO-ROMANA

Como una parte más de su cometido por la conquista y dominio del mundo, el sistema educativo del Imperio Romano se expansionó e influyó en el desarrollo de los sistemas educativos de todas las civilizaciones de Occidente. El Imperio se vio beneficiado en gran medida por el sistema de enseñanza griego y adoptaron los modelos educativos y culturales helenísticos. Por aquel entonces, la educación griega era un sistema efectivo de educación formal, por el contrario, los romanos no desarrollaron este tipo de sistema hasta el siglo III a.C. En su lugar, los fundamentos de la educación en Roma se basaban en la familia. Así, los romanos pasaron de una educación informal transmitida de padres a hijos a una educación más especializada inspirada e influenciada por la prestigiosa práctica educativa de la civilización griega (Delhi, 2013).

Sin embargo, cabe resaltar una peculiaridad relevante, la educación que recibían los romanos era una educación bilingüe en latín y en griego: *“Education in the East was always education in the medium of the Greek language exclusively, while members of the upper classes in the West enjoyed a bilingual education in Latin and Greek”* (Delhi, 2013:16).

A pesar de que el contacto entre las dos lenguas era evidente, y que la mayoría de los ciudadanos tenían conocimientos de ambas, hemos de señalar que, en lo que respecta a la enseñanza bilingüe, aquellos ciudadanos romanos pertenecientes a las clases sociales más altas, tuvieron más oportunidades de recibir una educación bilingüe en las escuelas. En este sentido, los niños crecían en un ambiente bilingüe y para cuando éstos comenzaban la instrucción formal en las escuelas bilingües, donde el currículo era concebido en latín y griego, ya tenían amplios conocimientos de las dos lenguas, puesto que, la mayoría eran educados con tutores griegos que estaban comprometidos con formar a las nuevas generaciones en un entorno erudito y bilingüe: *“As late as the 4th. Century A.D. bilingual education was an important part of the curriculum of Roman children”* (McLaughlin, 2013:3).

Como prueba de la enseñanza bilingüe que se daba entre estas civilizaciones, mencionar los manuales bilingües creados por los romanos llamados *Hermeneumata Pseudodositheans*²⁵ también conocidos como *Colloquia*. Se trataba de unos libros conversacionales que contenían vocabulario greco-romano y textos narrativos en griego y cuyo objetivo era la instrucción de la narrativa usando la lengua griega como lengua vehicular. De esta manera, se introducían aspectos gramaticales del griego de manera sistemática, comenzado por estructuras simples y avanzando hasta las más complejas. La enseñanza se daba en tres diferentes periodos: en primer lugar, un periodo de instrucción elemental en las artes de lectura, escritura y aritmética; en segundo lugar, una lectura guiada e interpretación de prosa y poesía y por último, se les instruía en retórica, música y deportes (McLaughlin, 2013; Delhi, 2013).

Otra de las manifestaciones que prueban que a lo largo de los años del Imperio, latín y griego cohabitaron igualmente podemos encontrarla en las manifestaciones que expone Quintiliano, cuando define las diferentes fases de la educación en el Imperio anteriormente explicadas, se pregunta a su vez, cuál es la lengua que debía ser aprendida en primer lugar. En este caso, se muestra partidario de que sea el griego el idioma que antes debía aprenderse, ya que el latín es su lengua materna y su adquisición será dada de manera natural a través de situaciones cotidianas:

A sermone Graeco puerum incipere malo, quia, Latinum, qui pluribus in usu est, uel nobis nolentibus perbibet, simul quia disciplins quoque Graecis prius in stituendus est, unde et nostrae fluxerunt ²⁶ Quintiliano (Institutio Oratoria, I 12-13, citado en Mestre & Gómez, 2014:95).

Los textos eran escritos originalmente en griego y traducidos al latín y se usaban simultáneamente ambas lenguas en la instrucción de los estudiantes. A pesar de que hubiera un profesor o instructor, llamado *hypodidaskalos*, como

²⁵ Dichos libros estaban compuestos por diferentes secciones: un glosario general, varios glosarios específicos de alguna materia, fábulas y por último, una serie de textos que describían escenas de la vida cotidiana para facilitar a los alumnos el aprendizaje de las lenguas (Criore, 2005)

²⁶ “I prefer that a boy should begin with Greek, because Latin, being in general use, will be picked up by him whether we will or no; while the fact that Latin learning is derived from Greek is a further reason for his being first introduced in the latter”

podemos apreciar en el texto que mostramos a continuación, aquellos estudiantes más capaces asumían el rol de instruir a los estudiantes que tuvieran niveles más inferiores, dictándoles textos y ayudándoles en su adquisición de la lengua, de alguna manera se trataba de contribuir a que el aprendizaje entre ellos se hiciera extensivo (Cribiore, 2005).

I go to school. I enter and I say “good morning, teacher”. He gives me a kiss and says hello to me. My slave gives me the tablets, the case; I take out the stylus and sit down at my place: I erase and copy according to the model. Afterwards, I show my writing to the teacher, who makes every kind of correction. He asks me to read and then I give (the text) to another pupil; I learn the colloquia and I recite them. “Give me a dictation” I ask. Another student dictates to me... When the teacher bids them, the little ones engage in letters and syllables, and one of the older students pronounces them aloud for them. Other recites in order the words to the assistant teacher and writes verses. Being in the first group, I take a dictation. Then, after sitting down, I study commentaries, glosses and the handbook of grammar (Cribiore, 2001:15).

Así, tal y como hemos comprobado, la presencia de la educación bilingüe en Roma era evidente y, en sus fases iniciales, estaría centrada en cubrir las necesidades de la vida cotidiana, en la enseñanza de la lectura y la escritura, para, progresivamente, instruir a los alumnos en el dictado de textos que posteriormente, debían memorizar (Delhi, 2013; McLaughlin, 2013).

2.3.4. EL ESTATUS Y JERARQUÍA DE AMBAS LENGUAS

Dentro del escenario bilingüe vivido en Roma durante los años del Imperio, según argumenta Mommsen (2005) las lenguas se distribuyeron de manera diferente. Así, fue la parte del este del Imperio donde más predominaba la lengua griega, mientras que la zona oeste estaba compuesta por una parte bárbara y por otra parte romana. El Helenismo era ya considerado una cultura reconocida a la que merecía la pena emular. Sin embargo, el trato y el estatus que gozaba cada una de las lenguas fueron distintos, no sólo desde el reinado de Cesar, sino que también Augusto continuó la misma línea colonizadora e imperialista que confería a la lengua romana una posición dominante:

Greek stood on an equal footing with Roman identity. It has been asserted with certainty that the Roman world was bilingual and founded on the equal recognition of the two languages. This needs to be taken with a grain of salt; some qualification is necessary if we are not to have a false understanding. The two languages were not equal (Mommsen 2005:179).

Ambos emperadores se ocuparon de que enclaves tan influyentes e importantes como los que estaban situados en territorios donde imperaba la lengua griega, terminaran siendo sometidos a la lengua romana. La expansión experimentada por el latín, gracias al efecto de las colonizaciones en la zona del este, tuvo consecuencias notables para la difusión y el aprendizaje de la lengua.

2.3.4.1. EL ESTATUS DE LA LENGUA GRIEGA

La desaparición progresiva de la *Magna Graecia* tras las Guerras Pírricas (281-272 a. C), no implicó que la lengua griega se desvaneciese con ella. Como afirma Haynes (2007), al contrario de lo que pudiésemos pensar, a partir del s. III la presencia griega en el sur de Italia era cada vez más notable y estaba representada por numerosos artistas de todo tipo y, especialmente, era la lengua propia de los esclavos. La lengua griega que estos últimos hablaban tenía un estatus muy bajo, sin embargo, hemos de reconocer por otra parte, que la misma lengua conservaba un alto prestigio social entre los nobles e ilustrados, para quienes el aprendizaje de la lengua helénica suponía un símbolo de cultura y reconocimiento social.

Así, podemos afirmar que la lengua griega era al mismo tiempo una lengua de prestigio en la sociedad y también una lengua que representaba las esferas más desvalorizadas y humildes. Esta ambigüedad puede servirnos para explicar que los romanos entendieron la lengua griega desde dos matices diferentes. Indudablemente, la supremacía y el reconocimiento a nivel internacional del que la lengua griega había gozado durante varios siglos era un hecho de sobra reconocido y nuevamente en la obra de Cicerón (1878, Arch. 23²⁷) encontramos una manifestación de este hecho:

²⁷ Pro Archia Poeta: En defensa del poeta Arquías.

Nam si quis minorem gloriae fructum putax ex Graecis versibus percipi quam ex Latinis, vehement errat, propterea quod Graeca leguntur in omnibus fere gentibus, Latin suis finibus exiguis sane continentur²⁸ (Cicero, 1878- Arch. 23:29).

Por su parte, los romanos eran plenamente conscientes del prestigio que ostentaba la lengua griega, una lengua extendida y al alcance de la población y por este motivo se convirtió paulatinamente en una segunda lengua utilizada principalmente por la clase más ilustrada y educada en Roma: “*Graeca leguntur in omnibus fere gentibus, Latina suis finibus, exiguis sane, continentur*”²⁹ (Cicero, 1878- Arch. 23:29-30). Se trataba de una lengua en la que se fundamentaban aquellos estudios dedicados a ámbitos filosóficos, históricos o arqueológicos (Henriksson, 1956 citado en Bakker, 2010).

De hecho, podemos encontrar varios ejemplos de romanos instruidos y cultos que se enorgullecían del excelente dominio que poseían de la lengua helena y así lo demostraban en todas las ocasiones en las que tenían la oportunidad. Por mencionar algunos ejemplos, citar los casos de Craso³⁰ y de Ático:

Skill in the use of Greek tongue reached stunning levels of refinement. P. Crassus Mucianus, consul in 131, mastered five Hellenic dialects and administered justice in Asia by responding to astonished Greeks each in his own subtle shade of the language. Q. Catalus’ command of Greek impressed the Greek themselves, who acknowledged the fineness and elegant grace of his style. L. Crassus spoke Greek so well that one imagined he knew no other tongue. By the end of the second century, Roman intellectuals were regularly bilingual (Gruen 1986: 259).

Sin embargo, si bien la lengua helénica era considerada como una lengua extranjera, era evidente que al mismo tiempo fue reconocida como una lengua

²⁸ “For if anyone thinks that there is a smaller gain of glory derived from Greek verses than from Latin ones, he is greatly mistaken because Greek poetry is read among all nations, Latin is confined to its own natural limits, which are narrow enough” (Mestre & Gómez, 2014).

²⁹ “Greek texts are read by virtually all peoples, Latin texts are contained within their own restricted boundaries” (Bakker, 2010:283).

³⁰ Marco Licinio Craso (115 a.C.-53 a. C) era un poderoso aristócrata y político romano que en el año 60 a.C., junto con Pompeyo en Grande y Julio César, formó lo que se conoció como el primer triunvirato para dominar el Imperio Romano.

integrada plenamente en la sociedad romana de la época. Una de las consecuencias de esta integración lingüística fue el diferente conocimiento y la contextualización de la lengua griega por parte de los habitantes romanos, ya que la lengua griega que éstos conocieran dependía fundamentalmente de la clase social a la que estos perteneciesen (Kaimio, 1979; Valette-Cagnac, 2003).

De este modo, podemos diferenciar como, por una parte la aristocracia y la clase más ilustre de la época dominaban una lengua griega más homogénea y codificada, la lengua griega clásica, mientras que las clases más bajas de la sociedad romana hablarían un dialecto griego llamado koiné³¹:

Beginning with the reign of Philip II of Macedon, The Attic-Ionic dialect group grew in status to become the Panhellenic Greek of the emergent Macedonian empire. This so-called Macedonian Koine became the language of government, administration, and well-educated persons. Thereafter, as Rome acquired territories in Greece, Thrace, Asia Minor, Armenia, Mesopotamia, Syria, Palestine and Egypt, the cities of these territories likewise adopted the Koine (McClean, 2002:346).

Entre la población perteneciente a las clases sociales inferiores de la época, podemos incluir las comunidades de cristianos, puesto que la mayoría de ellos provenían de clases sociales bajas, y conviene destacar que hasta finales del siglo II d. C., la lengua griega fue propiamente la lengua del cristianismo y así lo pone de manifiesto el hecho de que el nuevo testamento estuviera escrito completamente en griego (Ferguson, 2003).

Las conclusiones a las que diversos estudios han llegado (Millar, 1993; Becker, 1993; Bruce, 2000; Lee, 2012) nos demuestran que una prueba de que el aprendizaje de lenguas era un hecho, podemos encontrarla en las epístolas de San Pablo. Es evidente que dichas cartas suponen un fiel reflejo de la importancia que ya tenía en aquella época el dominio y conocimiento de varias lenguas, puesto

³¹ Durante el siglo IV a. C, con la expansión de Alejandro Magno, se vivió el periodo de mayor esplendor helenístico tanto territorial como lingüístico. El dialecto ático, se expandió y llegó a ser la lengua común hablada en los países de la mitad del Este. Debido a las migraciones y al contacto de varios pueblos, el ático sufrió variaciones y su combinación con el jónico dio como resultado la lengua koiné (“common Greek”). La expansión de koiné a través de los imperios helénicos hizo que se convirtiera en la lengua helena del comercio y la lengua relativa a la legislación (Adrados, 2005).

que, a pesar de que la lengua nativa del apóstol era el arameo, todos los textos fueron escritos en griego con la única finalidad de llegar a un número de lectores lo más extenso posible para así poder conseguir la conversión al cristianismo de sus receptores y confiaba en que al hacerlo en la lengua helénica, así sería: *“Although Paul’s matrix language was Aramaic, there is no doubt that he had a full mastery of Greek. Regional bilingualism of Tarsus of Cilicia made Paul an early or primary bilingual”* (Lee, 2012:129). Estas epístolas dejan entrever, además de la incapacidad del autor para expresarse correctamente en latín, que la sociedad de aquella época podía dominar las dos lenguas o al menos entenderlas.

2.3.4.2. EL ESTATUS DEL LATÍN

A pesar del elevado grado de bilingüismo que se daba en la época, los romanos no renegaron jamás de su idioma sino que, por el contrario, incluso siendo capaces de dominar la lengua griega, trataron de engrandecer el latín y buscaron los medios para tal fin, ya que, era considerado como un elemento determinante para lograr la unificación y consolidación del Imperio (Dubuisson 2002, en Rochette 1997).

Uno de los artífices más reseñables de la propagación de la lengua latina que opuso una indudable resistencia a la lengua helénica fue el emperador Cato³² quien, a pesar de dominar la lengua magna, siempre rehusaba de ella y utilizaba su lengua materna, el latín, cuando tenía que dirigirse a la audiencia griega: *“There is even found occasionally an attitude that mistakes in Greek might be made by a Roman deliberately, as a demonstration of Romaness: it would not do (in the eyes of some) to be considered too Greek”* (Adams 2003:11).

³² Marcus Porcius (Cato) (234-149 a. C) nació en un pueblo al norte de Italia. Ingresó en el ejército y luchó en las guerras púnicas contra Aníbal, bajo las órdenes de Fabius Maximus. De carácter exigente y autodidacta, Cato se distinguió por buen negociador y político, pero sobre todo porque era muy buen orador y un prolífico escritor. Aunque dominaba la lengua griega, rechazó la influencia helénica sobre la cultura romana. Fue el primer romano en transcribir y publicar sus discursos. Destacar entre sus obras *Orígenes*, una obra escrita en latín sobre la historia de los comienzos de Roma (Mckenna, 1998).

De hecho, podemos decir que en aquella época uno de los objetivos principales de los romanos que tenían competencia en ambas lenguas, era básicamente conservar su identidad: “*a Greek language that allowed Romans to stay Roman*” (Rochette 1997:285), y por este motivo y pese a tener un elevado dominio de la lengua griega, los romanos siempre buscarían un elemento lingüístico que les distinguiese:

Bilingualism is thus closely linked with identity. The only bilingualism acceptable in Rome is the one that makes it possible to identify the speaker. This is why Romans who speak or write Greek never use the Greek of the Greeks, since they are eager to be different (Valette-Cagnac 2003:179).

A este respecto, uno de los sectores que más fomentó el uso del latín en detrimento de la lengua helénica fue el de los magistrados quienes, incluso siendo bilingües, concedieron mucha más relevancia al uso del latín, tanto en el Senado, donde era obligatoria la utilización de la lengua romana, como fuera de él (Gruen, 1992). Por esta razón, conviene destacar nuevamente la importancia de la figura de los traductores e intérpretes en el imperio Greco-romano: “*Magna cum perseverantia custodiebant, ne Graecis umquam nisi Latine responsa darent....non in urbe tantum nostra, sed etiam in Graecia et Asia*”³³ (Kaimio 1979:96).

Según afirma Dubuisson (1982) citado en Adams (2003), a pesar de las trabas impuestas por senadores y emperadores, podríamos catalogar el bilingüismo greco-romano como un bilingüismo flexible y bastante funcional, puesto que los romanos no disponían de unas leyes lingüísticas que fueran demasiado intransigentes y opresivas, y por ello, salvo en determinados ámbitos como era el Senado, mencionado anteriormente, la práctica y uso del latín no era de carácter obligado. Un ejemplo que pone de manifiesto la hegemonía del latín, fue una petición hecha por los ciudadanos griegos de Cumae ³⁴ al Senado de

³³ “*They took care with the greatest perseverance never to respond to the Greeks in any language but Latin [.....]not merely in our own city, but also in Greece and in Asia*” (Kaimio, 1979:96).

³⁴ “*Cumae was one of the earliest datable Greek colonies. The founding of Italian Cumae marks an early milestone in Greek colonization namely the decision by a band of Greeks to make a first*

Roma en el año 180 a.C., donde requieren el permiso del emperador para que, en lugar de utilizar el idioma osco, que era el que imperaba y predominaba en la colonia, pudieran hacer uso del latín en discursos públicos y que también pudiera ser usado como medio de comunicación y trato de los comerciantes. De esta manera lo sustenta el historiador romano Tito Livio, conocido como Livio: “*Cumanis eo anno petentibus permissum est, ut publice Latine loquerentur et praeconibus Latine uendendi ius esset*”³⁵ (Livy 40.42.13 citado en Adams 2003:113).

Sin embargo, tal como nos documenta Libanius³⁶, la situación de supremacía y estabilidad de la que gozaba la lengua griega cambió de manera notable. Concretamente, a partir del siglo IV d. C. es cuando podemos hablar del declive de dicha lengua. Este debilitamiento fue debido en gran medida a la trascendencia otorgada al uso y al dominio del latín y la influencia de dicha lengua, puesto que hemos de tener en consideración que era el idioma en la que los emperadores se comunicaban y se dirigían al pueblo. Un ejemplo de ello podemos encontrarlo en la ciudad de Constantinopla³⁷, que era el centro neurálgico del territorio helénico y tras el asentamiento del emperador Diocleciano³⁸ (284-305 d. C.) en la ciudad, los habitantes de la misma tendrían una necesidad perentoria de aprender latín, ya que era la lengua utilizada en la administración y la que representaba el poder. Como consecuencia de esta influencia y supremacía, la ciudad de Constantinopla pasaría a llamarse posteriormente “la nueva Roma” (Bravo Castañeda & Bravo, 1991).

landing on the Italian coast. Possibly, they went ashore at the invitation of the Etruscans, a powerful Italian people who were avid consumers of Greek goods” (Sacks, 2014:97).

³⁵ “*That year it was granted to the Cumaeans, at their request, to use Latin for their civic discourse and for the merchants to use it in their transactions*”

³⁶ Profesor de la escuela Sofista griega en cuya obra *Oratoria I*, compuesta de oraciones y cartas, encontramos una fuente importante de información acerca de aspectos políticos, sociales y económicos del Imperio Romano en el siglo IV (citado en Cribiore 2005).

³⁷ Constantinopla, lo que es actualmente la ciudad de Estambul fue fundada por el emperador Constantino en 324 d. C.

³⁸ Emperador caracterizado por su firmeza y determinación, que consiguieron impulsar una serie de reformas para encauzar el imperio romano. Entre las reformas destacar la de dividir sus territorios en dos para facilitar su administración y dominio y estableció así la famosa tetrarquía, en la que cada parte del imperio (la oriental y la occidental) sería gobernada por un emperador, con el título de augusto, que a su vez tendría como subordinado a una especie de vice-emperador, llamado César, que atendería a la seguridad de las fronteras (Bravo Castañeda & Bravo, 1991).

Cabe señalar que un aspecto igualmente relevante para el impulso y apogeo del latín en detrimento del griego fue el ámbito militar, donde las legiones del ejército estaban formadas fundamentalmente por ciudadanos romanos: “*The official language of the Roman army was Latin*” (Kaimio 1979:27). En este sentido, unas de las carreras profesionales más demandadas y exitosas en aquella época eran aquellas que tenían que ver con la burocracia del Imperio o relacionadas con el ejército romano: “*Latin was compulsory for an official career; no Greek who lacked perfect mastery of Latin could become an official*” (Mommsen 2005:180). Por consiguiente, el dominio de las leyes romanas y, por tanto, de la lengua y cultura latinas eran consideradas indispensables para ocupar posiciones relevantes en dichas carreras profesionales. El hecho de aprender y saber latín permitía que la subida en la escala social fuera más rápida y exitosa. Para alcanzar tal fin, los griegos comenzaron a asistir a la escuela de leyes de Beirut, considerada como un enclave romano en el mundo helénico: “*There was a major school of Roman law at Beirut from the third century on, tutors and students alike were Greek*” (Mommsen, 2005:180).

2.3.4.3. BILINGÜISMO EN LAS DIFERENTES CLASES SOCIALES

Para determinar la amplitud del bilingüismo greco-latino durante el Imperio es imprescindible valerse de los estudios de la diversidad de su población durante este periodo. Como hemos afirmado anteriormente, la lengua griega monopolizó la educación más formal destinada a la aristocracia de la época, sin embargo, no por ello podemos afirmar que el latín estuviese relegado tan sólo a las clases sociales más bajas. El continuo contacto entre Roma y sus vecinos griegos, así como la necesidad de integración de los habitantes foráneos en Roma, dio como resultado que el uso de ambas lenguas, desde los ámbitos y contextos más privados hasta las funciones públicas, fuera propio de gente de todas las clases y condiciones:

Rome is a bilingual city. The Greek epitaphs of the city, engraved by and for persons of foreign origin, slaves, freedmen, or immigrants from the East, but equally for Roman natives, reflect a cosmopolitan society and

provide evidence for widespread bilingualism, in the capital of the Empire. (Kajanto, 1963 en Bakker, 2010:286)

Podemos afirmar que el latín era la lengua usada en el día a día, elegida fundamentalmente para desempeñar funciones públicas y servicios. Cabe destacar en este sentido, que había un gran número esclavos que eran traídos principalmente desde Grecia, y por tanto hablantes todos ellos de la lengua griega. Por esta razón, pese a la baja condición social de la que gozaba, no cabe duda que aquellos esclavos fueron uno de los pioneros grupos bilingües en la sociedad greco-romana, ya que debían conocer ambas lenguas y ser capaces de usarlas para servir y cumplir con las funciones encomendadas con el fin de llegar a ser un miembro activo de la sociedad romana de la época (Kaimio 1979).

A pesar de ello, según Adams (2003) no todos los esclavos que servían a los ciudadanos romanos eran procedentes de Grecia, a decir verdad, algunos podían ser originarios de Siria o Alejandría, sin embargo los romanos preferían que sus esclavos tuvieran conocimiento de la lengua griega:

Another institution which was influential in the spread of bilingualism was that of slavery. Although slaves of many nationalities were represented at Rome Roman households will almost certainly have preferred Greek speakers both because those from Syria, Asia, Lycia or Pamphylia were relatively urbanized and because Greek, unlike many other languages, was widely understood in the city (Adams, 2003:761).

Por ello, si tenemos en cuenta que la lengua helénica era la lengua nativa de los esclavos y de los inmigrantes, se puede inferir que uno de los orígenes del contacto entre ambas lenguas y del bilingüismo greco-romano, fue a través de la cotidianeidad de las rutinas lingüísticas de las clases sociales más bajas de Roma.

2.3.5. LA LITERATURA GRECO-ROMANA

Otro aspecto reseñable en el bilingüismo grecorromano viene dado en el campo de la literatura. Qué duda cabe que la influencia del contacto entre las lenguas se vio reflejada en las obras más destacadas de la época. Según aportaciones de Haynes (2007), entre los escritores que tradujeron y adaptaron

algunas de sus obras a la lengua griega principalmente, encontramos a Livio Adrónico quien tradujo de manera fidedigna a Homero o a Quinto Ennio; este último hizo una traducción de *Eurípides* y hasta en la obra de Platón *Bacchides* podemos encontrar vestigios de expresiones griegas.

Podemos afirmar que los más notables escritores latinos eran competentes en la lengua griega. Cicerón, Horacio y Virgilio pasaron gran parte de sus vidas recibiendo educación en Grecia. El propio Horacio, se jactaba de haber escrito su obra poética *Odes 3.30* (citado en Haynes 2007) en latín, pero incorporando la métrica griega. Asimismo, en Epístolas 2.1 156-63, matiza que la consecuencia del sometimiento de Roma sobre el país griego tuvo un desenlace satisfactorio, no sólo en el ámbito militar, sino más bien en el contexto y entorno cultural:

Capture Greece (Graecia Capta) has taken its fierce captor and brought the arts to rustic Latium. Thus that crude Saturnian meter (a native Italian one) has become obsolete [...]. For only recently has the Roman moved his wits to Greek writings and, at leisure after the Punic Wars, has he begun to inquire what (the great Greek playwrights) Sophocles, and Thepis, and Aeschylus have usefully offered (Boatwright 2012:66).

El bilingüismo de la época queda reflejado en la presencia de términos y expresiones griegas en diversas obras escritas en latín. Sin embargo, también encontramos ejemplos de algunos escritores que, a pesar de su relevancia social, rechazaron la lengua griega. Tal es el caso de Juvenal en *Satires 6* y Agustine en *Confessions I. 13* (Haynes 2007).

No obstante, contrastando con la receptividad mostrada por los escritores latinos hacia todo lo relacionado con la cultura helénica, tenemos también ejemplos de escritores griegos que manifestaron un rechazo absoluto por la lengua romana, especialmente en la parte este del país, donde el bilingüismo no se manifestaba con la misma intensidad como lo hacía en la zona oeste. A partir del año 50 d. C., los escritores griegos evitaron plasmar en sus obras cualquier aspecto lingüístico que fuese característico del latín. Para conseguir tal efecto, establecieron unas normas de estilo mucho más puristas y más vinculadas con el dialecto ático, intentando así promover el florecimiento de Atenas (Haynes 2007).

Tras haber realizado un recorrido histórico que nos ha permitido analizar los indicios y la justificación del bilingüismo y el consecuente desarrollo de la educación bilingüe en las civilizaciones más antiguas, nos disponemos en el siguiente capítulo a hacer una revisión del origen y la evolución del bilingüismo y de la educación bilingüe en los Estados Unidos, y además observaremos cómo la política lingüística del país ha marcado enormemente el devenir de la coexistencia de las comunidades que lo habitan.

El motivo que nos ha llevado a considerar las causas y el desarrollo del bilingüismo en Estados Unidos como un punto importante para nuestra investigación es que, como consecuencia de la intensidad de los movimientos migratorios hacia el idolatrado territorio americano, el origen lingüístico y cultural de la población del país es tremendamente rico y diverso. Sin embargo, a pesar de ello, el contacto y concomitancia que se ha dado entre las distintas lenguas en Estados Unidos ha sido un tema cargado de polémica desde comienzos del siglo XVIII y aún lo sigue siendo en la actualidad. Asimismo, cabe señalar que, junto con Canadá, Estados Unidos es uno de los países precursores en la implantación de los programas bilingües tal y como los conocemos hoy en día.

A este respecto, en el siguiente capítulo analizaremos el tratamiento que ha experimentado el bilingüismo en Estados Unidos y cómo la aceptación y tolerancia hacia el mismo no ha sido siempre tal, sino que ha fluctuado de manera considerable a lo largo de la historia del país. Dicha inestabilidad ha sido en parte debida a la confrontación por la supremacía, egolatría e influencia de la lengua inglesa frente a la reivindicación de los derechos de los inmigrantes, que han llevado a que la política lingüística de los Estados Unidos derivase en la promulgación de leyes restrictivas y permisivas con el bilingüismo y la educación bilingüe del país.

CAPÍTULO 3: CAUSAS Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN ESTADOS UNIDOS: OUT OF MANY, ONE.

El capítulo que ahora nos ocupa presenta un trazado de la evolución del bilingüismo y de la educación bilingüe en Estados Unidos. En primer lugar, se intentará hacer un análisis de las razones y los orígenes de la diversidad lingüística que ha imperado y caracterizado al país desde principios del siglo XVII. A continuación, trataremos de precisar las circunstancias adversas vividas, tanto históricas como políticas, que han determinado la evolución del bilingüismo en Estados Unidos y que, como resultado, han llevado a la educación bilingüe a experimentar y a confrontar situaciones de verdadera controversia.

Motivado por la amplia pluralidad lingüística siempre presente en la mayoría de los estados de América del Norte, y unida a la disposición y al compromiso de llevar a cabo los diferentes programas de educación bilingüe que se desarrollan actualmente en dichos estados, podemos asegurar que el fenómeno del bilingüismo en Estados Unidos ha estado rodeado de una extensa tradición y bagaje histórico. De hecho, revisando la literatura del tema en cuestión, comprobamos que el tratamiento que se le ha dado al bilingüismo en el marco de la educación es un asunto que también ha estado envuelto en una constante polémica. Hemos de destacar que, tanto política como socialmente, la educación bilingüe ha estado expuesta a una gran inestabilidad como resultado de la modificación de leyes que regulaban su gestión y de problemas culturales, éticos, sociológicos e identitarios difíciles de solventar.

Por tanto, pese a la gran aceptación y acogida de la que hoy se beneficia el bilingüismo en Estados Unidos, hay que decir que a lo largo de la historia se han vivido épocas en las que no existía tal facilidad de acuerdo (Salomone, 2010). En este capítulo examinaremos los períodos en los que el bilingüismo en Estados Unidos ha experimentado mayor controversia y aquellas épocas en la que la tolerancia por las lenguas minoritarias trascendió en el desarrollo de la educación bilingüe en el ámbito escolar estadounidense.

3.1. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN ESTADOS UNIDOS: E PLURIBUS UNUM (OUT OF MANY, ONE)

Cuando analizamos la historia de los Estados Unidos, observamos que, desde comienzos del siglo XVI han sido muchos los pueblos y comunidades multilingües que han convivido durante siglos de forma estrecha en suelo americano. Así, América se convirtió en una tierra de acogida y amparo de muchos de los disidentes religiosos perseguidos en sus países de origen, de aquellos aventureros que buscaban un sueño que cumplir o de personas que simplemente se dejaban llevar por los testimonios de aquellos otros que aseguraban la existencia de oportunidades económicas mejorables, e incluso era el destino buscado por los convictos de algunos de los países más prósperos y prometedores de la Europa del siglo XVI. Es incuestionable, que ha sido la suma del esfuerzo y la unión de distintos países el que ha dado como resultado final la formación de los Estados Unidos y ha sido etiquetado como *Nation of Immigrants*³⁹ por John F. Kennedy, *Asylum of All Nations*⁴⁰ por George Washington o *Nation of Nations* por Walt Whitman⁴¹.

En este sentido, podemos afirmar que a lo largo de la historia, Estados Unidos se ha caracterizado por su diversidad tanto lingüística como cultural. No es casualidad el hecho de que uno de los términos que quedan asociados a Estados Unidos sea el concepto de *melting pot*⁴² (crisol lingüístico) para demostrar de esta

³⁹ En 1958, John F. Kennedy publicaba un libro llamado *Nation of Immigrants*, donde criticaba a la ley de 1924 National Origins Act, la cual restringía la entrada de inmigrantes al país declarando que “*Such an idea is at complete variance with the Americans traditions and principles that the qualifications of an immigrant do not depend on his country of birth, and violates the spirit expressed in the Declaration of Independence that “all men are created equal”*” (Kennedy, 1964:75 citado en Joppke, 1999:23).

⁴⁰ Manifestando sus ideales a través de las Ordenes Generales y agradeciendo a las tropas americanas su lucha contra Inglaterra, George Washington proclamó: “*thrice happy shall they be pronounced here after, who have contributed anything [...] who have assisted in protecting the rights of human nature and establishing an Asylum for the poor and oppressed of all nations and religions*” (Allen, 2008:117).

⁴¹ “*These States are the amplest poem,
here is not merely a nation but
a teeming Nation of nations*”
(Whitman, 2011:470)

⁴² El término *melting pot* fue acuñado en una obra de teatro llamada *Melting Pot*, escrita en 1908 por Israel Zangwill y narra la historia de David Quixano, judío procedente de Rusia que emigró a Estados Unidos y se enamoró de una chica rusa de la iglesia cristiana ortodoxa. David refleja, a

forma la diversidad del origen y la pluralidad cultural de los habitantes del país. Habitantes que, por una necesidad obligada de subsistir en aquel país, debían aprender la lengua inglesa y adaptarse a las costumbres impuestas, no sin antes a su vez, preservar su cultura y su lengua en su entorno familiar, promoviendo así un bilingüismo regular y habitual entre sus descendientes:

The United States has probably been the home of more bilingual speakers than any other country in the world. Ever since the beginning of the great Atlantic migration, wave upon wave of non-English speakers has inundated the American shore. A vivid appreciation of the need for survival caused most of the immigrants to learn as much English as was necessary to make their way in the new environment. But at the same time most of them continued to use their old language whenever occasion offered. More than that: many of them passed their language on to their descendants, thereby making them also bilingual. So it has come about that millions of Americans have been predestined by birth to a more or less pronounced bilingualism (Haugen, 1969:1 citado en Grosjean, 1992:43).

Así pues, según afirma Cortés (2013), en cierta medida la inclusión de varias etnias de procedencias diferentes enriqueció al país sobremanera, añadiendo aspectos novedosos y significativos a la idiosincrasia americana, como pudiera ser un incremento de expresiones y vocablos, así como diversos rasgos culturales y folklóricos. Sin embargo, el mismo autor sustenta que esta mezcla de varias culturas trajo también consigo numerosas modificaciones y cambios de toda índole en la individualidad y naturaleza de cada etnia minoritaria, puesto que existía un temor lógico a la amenaza que pudiera entrañar la pérdida cultural y lingüística consecuencia de la coexistencia entre diferentes razas con la dominante lengua y cultura anglosajona, fenómeno que se conoce como asimilación⁴³:

But, whatever the variants of the melting pot story, they converged on one central theme. By and large, the story of American ethnicity was

través del drama, que Estados Unidos es un país donde se puede vencer los prejuicios y diferencias entre las diferentes razas y nacionalidades. Así lo expresa una de las frases más relevantes de la obra *"America is God's Crucible, the Great Melting Pot where all the races of Europe are melting and reforming!"* (Zangwill, 2006).

⁴³ *"Assimilation is a process of interpretation and fusion in which persons acquire the memories, sentiments, and attitudes of other persons or groups, and, by sharing their experience and history, are incorporated with them in a common cultural life"* (Park & Burgess, 1921:735 citado en Dicker, 2003:40).

essentially the story of acculturation. Primarily, a historical curiosity to be recognized and maybe nostalgically celebrated, ethnicity was to become a casualty in the unrelenting process of melting (Cortes, 2013: XLIV).

Históricamente, el bilingüismo en Estados Unidos ha sido aceptado y rechazado de la misma manera. Tal y como afirma Castillo (2001), la mayoría de la población ha considerado la lengua inglesa como la única lengua que ha imperado a lo largo de la historia de los Estados Unidos: “*the perception of the general public is that English has been the official language of the United States since the early settlers arrived in the 1600s*” (Castillo, 2001:12).

Sin embargo, esta creencia no tiene nada que ver con la realidad, ya que según sustenta Crawford (1992), en el año 1664 ya se hablaban en la isla de Manhattan más de 18 lenguas diferentes. No obstante, al referirnos a la amplia diversidad lingüística en Estados Unidos, hemos de remontarnos al número de lenguas nativas de indígenas americanos que ya cohabitaban en el territorio y reconocer que todas ellas cohabitaron el país antes de la llegada de las olas migratorias procedentes principalmente de Europa.

Uno de los accesos de inmigrantes más importantes de ingreso al país fue habilitado por el gobierno de Estados Unidos entre los años 1892 y 1954. Se trataba de una pequeña isla, *Ellis Island*, que adoptó el apellido de su dueño quien la compró en 1770 para venderla posteriormente al gobierno estadounidense en 1808. *Ellis Island*, denominada como *Golden Gateway*, estaba situada en el puerto de Nueva York y se convirtió en una entrada trascendental y atrayente para los inmigrantes europeos que deseaban convertirse en ciudadanos americanos: “*Ellis Island served as a sort of magnet in one of the greatest human migrations in the history of the world*” (Moreno, 2003:7). Este acceso se convirtió en un símbolo de conexión y vínculo para los inmigrantes que llegaban a América ⁴⁴, llegando a

⁴⁴ En 1956, y tras el cierre de la estación de inmigración de Ellis Island, el gobierno estadounidense tuvo la intención de vender la isla. Sin embargo, tras la oposición de multitud de inmigrantes a la venta de la misma, alegando que había significado para ellos una oportunidad de búsqueda de libertad y mejora y había supuesto una gran contribución cultural y prosperidad para Estados Unidos, el entonces presidente Lyndon B. Johnson, el 11 de mayo de 1965, declaró la isla de Ellis Island parte del monumento nacional de la Estatua de la Libertad, donde además se encuentran inscritos los valores democráticos proclamados en la Declaración de la Independencia. Actualmente, en el pedestal del monumento de la estatua de la libertad, puede leerse la inscripción

registrar entre 12 y 16 millones de inmigrantes europeos en los años que estuvo habilitada.

3.1.1. INICIOS DEL CONTACTO LINGÜÍSTICO EN EEUU: LOS PRIMEROS POBLADORES

Según algunos historiadores como Bade (2008), Arias & Casanova (1993), Castellanos (1992), no podemos obviar el hecho de que muchos años antes de que las primeras olas migratorias de europeos comenzaran a llegar al continente en el siglo XVI, ya convivían en América del Norte alrededor de 300 lenguas diferentes de indios americanos. La riqueza y la pluralidad de estos indios nativos americanos fueron un gran legado que permitió forjar el patrimonio cultural del país:

Indians, Aleuts and Eskimos, unlike the majority of Americans, do not have their origin in overseas immigration-at least not in the last 4,000 years. They were here when the first Europeans arrived [...]. It is estimated that there were approximately a million Native Americans at the time Christopher Columbus; they were geographically disperse, culturally diverse, and spoke and estimated 500 to 1,000 languages (Grosjean, 1982:82).

Sin duda, con la llegada de los primeros colonizadores venidos de Europa y especialmente de Irlanda, Noruega y Alemania, los nativos indígenas americanos se vieron relegados por los nuevos pobladores, viviendo situaciones violentas y conflictivas: *“instead of acculturating to the ways of Native americans, the Europeans did just the opposite: they presided over the massive subjugation and annihilation of native populations, languages and cultures”* (Dicker, 2003:47).

de un poema de bienvenida dirigido a los inmigrantes recién llegados y desolados a la estación de Ellis Island:

*Give your tired, your poor
Your huddled masses yearning to breathe free,
The wretched refuse of your teeming shore.
Send these, the homeless, tempest tossed to me.
I lift my lamp beside the golden door* (Cunningham, 2003:47).

No obstante, tal y como afirman Dicker (2003) y Grosjean (1982), tras la conexión y convivencia entre las distintas civilizaciones, llegó la aceptación y el entendimiento entre las mismas que contribuyó en gran medida al enriquecimiento cultural y lingüístico del país y dio lugar a las primeras manifestaciones del bilingüismo:

When the first European arrived, it was usually the Indians who learned the European languages when contact took place: Spanish in the Southwest, Russian in Alaska, French in Quebec and Louisiana, English in the East. But a few Europeans also learned the Indian languages; many French fur hunters and traders lived among the Indians and learned their languages. This led to bilingualism, especially because many Indians in that region were traders (Grosjean, 1982:83).

La coexistencia de los diferentes pueblos europeos que llegaron a Estados Unidos se vio intensificada fundamentalmente por las actividades comerciales tan necesarias entonces y que propiciaron el contacto lingüístico entre indígenas e inmigrantes.

3.1.2. LA INMIGRACIÓN Y SU INFLUJO EN EL BILINGÜISMO

La llegada de los europeos a comienzos del siglo XVI, supondría una tremenda riqueza tanto lingüística como cultural para el nuevo continente. Tal y como sustenta Azcona (2004), en la vasta literatura sobre la inmigración llegada a Estados Unidos, tiene especial relevancia la esencia aportada por la suma de las identidades de aquellas nacionalidades y lenguas que eran diferentes a la propia lengua anglosajona (Azcona, 2004).

Asimismo, y como consecuencia de estas colonizaciones, se introducirían en Estados Unidos al menos siete nuevas lenguas, llamadas también lenguas coloniales. De esta manera, puntualizar que, en la costa este del país se asentó la lengua inglesa, por otro lado, la lengua española se estableció en la zona del sur y oeste del país desde Florida hasta California, dando lugar a una consolidación firme y contundente de ambas lenguas (Grosjean, 1982).

Además de las lenguas inglesa y española, como resultado de los numerosos asentamientos por parte de franceses en la vecina ciudad de Quebec, la lengua francesa fue el idioma que se extendió en Luisiana y Maine, mientras que el alemán perduró durante algún tiempo en el estado de Pensilvania y la lengua suiza se afianzó de manera sutil en el estado de Delaware.

Por otra parte, el estado de Alaska recibe una influencia notable de la lengua rusa desde principios del siglo XVIII, concretamente en 1741, poco tiempo después de que la expansión rusa del ejército se adentrara en Siberia en 1695 y alcanzase la ciudad de Kamchatka. Como consecuencia de tales cruzadas, la lengua rusa dejó una gran herencia lingüística en las lenguas aborígenes existentes en la zona (Tsunoda, 2006).

Igualmente, de acuerdo con Cortés (2013) y Crawford (1992), el holandés hizo lo propio en New Netherland ⁴⁵, actualmente el estado de Nueva York, resultando ser uno de los asentamientos más importantes de la época. Vale la pena destacar que, debido a las diferentes nacionalidades de los colonizadores (belgas, escandinavos, portugueses, hugonotes franceses, etc.), New Netherland fue la colonia menos homogénea y más multicultural de los asentamientos del siglo XVIII, aportando así unas normas de convivencia y respeto religioso que fueron un importante legado para la propia Constitución americana.

Años más tarde, durante la segunda guerra Anglo-Neerlandesa la colonia holandesa en Norteamérica fue entregada a la corona Británica y fue rebautizada como Nueva York, en honor del duque de York:

New Netherland was a bastion of religious and cultural tolerance, perhaps the first American civilization who could be considered multicultural. Some of the colony's principles were adopted into the U.S. Constitution and provided the legal tradition for the New York area. The Articles of Capitulation, which transferred control of the colony from the Dutch to the English in 1664, guaranteed the right to religious freedom. As a pragmatic matter, this was to ensure the safety of New Netherland's

⁴⁵ New Netherland fue la primera colonia holandesa en la costa este de América del Norte. En 1602 se creó la compañía neerlandesa de las Indias orientales con el fin de gestionar y proteger el comercio con Asia y así fomentar las expediciones coloniales. Una de estas expediciones fue llevada a cabo por Henry Hudson, a través del río que lleva su nombre, quien en 1609 llegó a la bahía de Nueva York (Crawford, 1992).

existing citizens, but it also preserved religious freedom as what became and American ideal (Cortés, 2013:745).

En la tabla 1 que mostramos a continuación, comprobamos el número aproximado de europeos registrados llegados a Estados Unidos durante los siglos XVI y XVII. Como datos a destacar a simple vista, podemos comentar que el mayor registro de extranjeros pertenece a las islas británicas: escoceses, irlandeses y británicos sumaron 722,000 ciudadanos en tan sólo cien años, hecho que motivó la superioridad de la lengua inglesa en América por encima de cualquier otra. Seguidamente, observamos que el número de españoles que entraron en el país fue de 437,000 y fueron, junto con los portugueses, los primeros colonos en llegar a Norte América, ya que lo hicieron durante el siglo XVI (Dicker 2003).

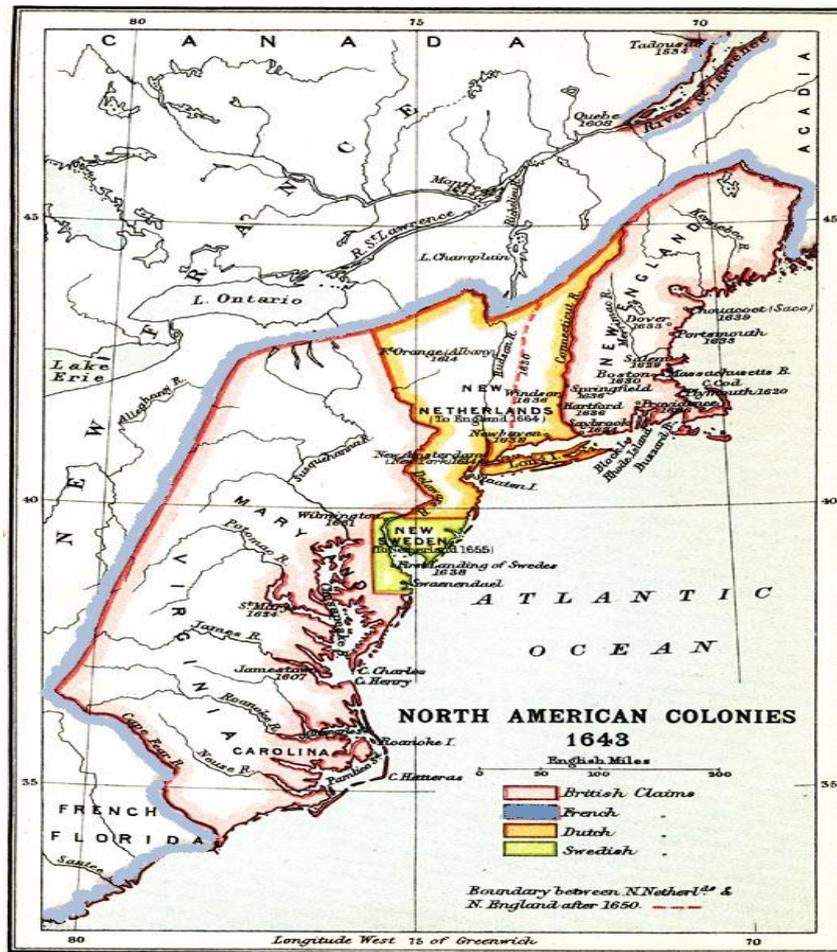
Tabla 1. Número aproximado de europeos emigrantes a América (1550-1783)

	Number	Date
Spain	437,000	1500-1650
Portugal	100,000	1500-1700
Britain	400,000	1607-1700
Britain	322,000	1700-1780
France	51,000	1608-1760
Germany	100,000	1683-1783
Total	1,410,000	1500-1783

Fuente: (Altman & Hom, 1991:3. Adaptado de Bailyn, 1986; Gemery, 1980; Altman, 1991; Choquette, 1991; Hom, 1991; Wokeck, 1991).

En el presente mapa se reflejan las fronteras lingüísticas que se establecieron en las trece colonias británicas tras los asentamientos en los territorios de la costa atlántica de América del Norte después de la llegada de las olas migratorias en los siglos XVI y XVII. En él observamos que en la frontera limítrofe con Canadá predominaba la lengua francesa, representada en el mapa por la línea azul, mientras que la línea divisoria roja es la que representa la lengua inglesa que vemos que impera en casi todo el país.

Ilustración 7. Colonias Norteamericanas en 1643



Fuente: *A Literary and Historical Atlas of North & South America* (Rhys, 1911:6).

3.1.3. LA REVOLUCIÓN DE LAS TRECE COLONIAS: UNA UNIFICACIÓN TERRITORIAL Y LINGÜÍSTICA

Durante los siglos XVII y XVIII, los ingleses se habían establecido en las 13 colonias de la costa Atlántica de Norteamérica y así la corona británica poseía la colonia más importante de población del mundo. Se trataba de trece territorios escalonados en América del Norte, fundados en épocas y condiciones diferentes. Al desarrollarse, estos territorios adquirieron características propias y su desarrollo económico prosperó por una parte gracias a la actividad comercial para

las colonias del Norte⁴⁶ y, por otra a las grandes explotaciones agrarias de algodón, caña de azúcar y tabaco para las colonias del Sur (Hakim, 2012).

Ilustración 8. Fundación y expansión de las Trece Colonias Americanas en los siglos XVII y XVIII



Fuente: *The history and development of American English* (Mahmoud, 2011:2).

A pesar de que los habitantes de estas colonias tenían las mismas libertades políticas que los ciudadanos de Inglaterra, no ocurría lo mismo en el ámbito económico, donde había grandes desigualdades. Tras la Guerra de los Siete Años (1756-1763), Inglaterra atravesaba una situación financiera bastante delicada y en 1765 decidió imponer la ley del timbre, ley que obligaba a los

⁴⁶ La revolución de las Trece Colonias en contra de la Corona Inglesa influyó indirectamente en el escenario comercial y político de Europa, concretamente del norte de España, cuyo comercio portuario internacional era floreciente en aquel momento (Azcona, 2004).

colonos a legalizar cada trámite que tuvieran que realizar mediante un documento expedido por el estado.

Este hecho produjo un gran descontento entre los colonos, que sostenían que ningún ciudadano inglés debía pagar un impuesto si no había sido antes aceptado por él o por sus representantes. El gobierno de Londres, por su parte, defendía que, a pesar de que las colonias no tenían representación en el Parlamento, éste representaba a todos los súbditos de la Corona. Ante las numerosas protestas, el gobierno británico invalidó todos los impuestos, excepto el impuesto del té. Esta decisión tuvo graves consecuencias, ya que, en protesta por tal impuesto, en 1773, un grupo de revolucionarios arrojaron en el puerto de Boston (Massachusetts) un cargamento de té al mar. La protesta fue conocida como “*The Tea Act*” y fue uno de los detonantes que desencadenarían la Revolución Americana.

Este fue el principio de la rebelión colonial, puesto que los colonos de Massachusetts solicitaron la ayuda del resto de las colonias para hacer frente a las imposiciones de la corona. Las revueltas, que eran cada vez más violentas y continuas, hicieron emanar entre los colonos un sentimiento de independencia y liberación absoluta de Inglaterra. De esta manera, las trece colonias se unifican y se organizan para enfrentarse con las tropas que enviaría el gobierno británico (Lawrence, 1995; Hakim, 2012).

El 14 de junio de 1776, se reunieron en Filadelfia los representantes de las colonias en un tercer Congreso Continental, entre los cuales se encontraban los que son considerados como los padres fundadores de los Estados Unidos: John Adams, presidente del país en 1797-1801; Benjamin Franklin, político estadounidense y Thomas Jefferson, presidente del país en 1801-1809. En este Congreso se proclamaba la separación de las 13 colonias de la corona Británica, a través de una declaración de independencia redactada por Thomas Jefferson. La Declaración tuvo enorme relevancia, ya que proclamaba libertad e igualdad de derechos para todos los hombres y estableció que los pueblos tenían capacidad de modificar la forma de gobernar cuando sus derechos fundamentales fueran vulnerados. Asimismo, se aprobó la creación de un lema que, de manera

resumida, pusiera de manifiesto la pluralidad existente en el país y, al mismo tiempo, plasmase la firme determinación de erigir una única nación que estuviese conformada por diferentes estados; finalmente, la frase elegida fue un eslogan en latín *E Pluribus Unum* (*Out of many, one*) (Cortés, 2013).

Las primeras victorias en la guerra de la independencia fueron para las colonias, motivo por el cual, se vieron favorecidas y apoyadas por España y Francia, quienes pretendían debilitar el poder de Inglaterra. La guerra perduró durante ocho años, hasta que en 1781 George Washington venció a los ingleses en Yorktown, proclamando así el fin de la lucha. Sin embargo, no fue hasta 1783 cuando se firma la paz de Versalles donde finalmente Inglaterra acepta la independencia de las trece colonias americanas. Esta circunstancia motivó una consolidación de la lengua inglesa y un nacionalismo que saldría fortalecido para futuros conflictos lingüísticos.

3.1.4. EDUCACIÓN BILINGÜE COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

En la medida en que la población de los Estados Unidos era cada vez más diversa y plurilingüe, los debates surgidos a lo largo de la historia acerca de la educación bilingüe se intensificaron, ya que, a pesar de que dicho pluralismo lingüístico fue un hecho reconocido y tolerado, no siempre tuvo el apoyo y la aceptación necesarios. Desde la época pre-colonial hasta la actualidad, y dependiendo del período vivido, han sido numerosas las cuestiones que se han planteado en lo que se refiere al tratamiento del fenómeno del bilingüismo dentro del marco de la educación.

Cuando nos enfrentamos con un país plurilingüe, como es el caso de Estados Unidos, la polémica en torno a si la lengua inglesa podría ser considerada la única lengua oficial del país es algo que siempre ha sido motivo de debate; además, por otra parte, también ha sido especialmente controvertida la gestión del tema de la educación bilingüe para aquellos estudiantes que no son hablantes de la lengua inglesa, en este caso, la discusión venía dada por plantearse si estos

alumnos deberían ser enseñados en su lengua materna, o de manera tajante tan sólo en inglés, o bien podían recibir instrucción en ambos idiomas.

En definitiva, el debate acerca de si la educación bilingüe en Estados Unidos debería permitirse y ser financiada por el gobierno o, por el contrario, si tendría que ser un proyecto restringido a ciertas condiciones o simplemente abandonado, ha sido una polémica propia e inherente a la historia de la educación estadounidense desde finales del siglo XVIII.

Si bien desde mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, la educación bilingüe en Estados Unidos no era una práctica desconocida, no podemos por ello decir que fueron siglos donde predominaran políticas lingüísticas que estuvieran exentas de polémica. Poco a poco se intentaron crear leyes que trataran de satisfacer las necesidades lingüísticas de los alumnos de las numerosas comunidades de inmigrantes que habitaban el país (Charles A. Ferguson, 1981).

3.1.4.1. INTENTO POR LA PROCLAMACIÓN DE UNA LENGUA OFICIAL

Durante los primeros años de existencia de los Estados Unidos como nación, existía una actitud de completa libertad y autonomía en torno a los asuntos de materia lingüística. No obstante, puede decirse que, hasta el siglo XIX, la instrucción de la lengua no era un tema trascendental en materia política. De hecho, una de las características de los períodos colonial y revolucionario incluye una actitud de tolerancia y aceptación hacia las lenguas que conformaban la nación y era común la permisividad en su uso (Malakoff & Hakuta, 1990; Christiane Timmerman, 2016).

A pesar de esta respetuosidad y condescendencia, lingüísticamente hablando, el sentimiento patrio siempre ha estado presente y fueron varios los intentos por consolidar la lengua. Habría que remontarse al año 1750 para hablar del primer intento por implantar la lengua inglesa como lengua oficial de Estados

Unidos, concretamente cuando Benjamin Franklin, creó una asociación llamada *The Society for the propagation of Christian Knowledge*, donde un grupo de misioneros se encargaban de propagar el cristianismo usando la lengua inglesa como medio de instrucción. No obstante, la implantación de la lengua a través de este medio no obtuvo los resultados esperados, ya que los padres de los niños no hablantes del idioma, pronto advirtieron la verdadera intención de los misioneros y alejaron a sus hijos de dichas escuelas (Crawford, 1992; Crawford, 2005).

Posteriormente, y sumados a esta perspectiva, líderes políticos como John Adams, también consideraron oportuno destacar la primacía de la lengua anglosajona sobre las demás y decidió proponer la creación de una academia que regulase y estandarizase la lengua inglesa: “*The American Academy for refining improving and ascertaining the English language*” (Crawford 1992:32). Él mismo percibía el incremento tan masivo de población en América como una ocasión para homogeneizar la lengua, ya que la pluralidad lingüística que se estaba viviendo podría suponer una amenaza para conseguir el estatus que merecía el idioma anglosajón. De este modo lo reflejó John Adams en 1780, cuando defendió el poder y la influencia de la lengua inglesa en uno de los debates para la declaración de la Independencia de América:

English is destined to be in the next and succeeding centuries more generally the language of the world than Latin was in the last or French is in the present age. The reason for this is obvious, because the increasing population in America, and their universal connection and correspondence with all nations [...] will force their language into general use, in spite of all obstacles that may be thrown their way (Gooden 2009:108).

Tal como apunta Schimd (2001) el lexicógrafo y escritor de libros de textos Noah Webster (1758-1843), sumándose a la propuesta de Adams, también pretendió que la lengua inglesa se estandarizase mediante dos de sus obras *American Spelling Book* (1783) y *American Dictionary of the English language* (1828) y propuso consolidar y reforzar el inglés americano marcando una diferencia con el inglés británico: “*Great Britain, whose children we are, and whose language we speak, should no longer be our standard; for the taste of her*

writers is already corrupted, and her language on the decline” (Webster, 1992:34 citado en Schimid 2001:19).

Sin embargo, ninguna de las propuestas fueron aceptadas porque se alejaban del espíritu de libertad con el que se pretendía identificar el país y, pese a que en algunos estados se aprobaron leyes para llevar a cabo una enseñanza bilingüe, los padres fundadores de la Constitución tomaron la determinación de no imponer ninguna lengua oficial para la nación que se estaba gestando. Asimismo, Diana Judd (1987, citado en Lewelling, 1997), apunta algunas de las reflexiones sobre la negativa por parte de los padres fundadores de América de establecer un solo idioma oficial. Entre ellas una enorme confianza en la tolerancia hacia la pluralidad lingüística en la población, la importancia y el valor que suponían, tanto social como económicamente, el hecho de conocer una lengua extranjera y formar parte de su cultura, pero sobre todo, el propósito de no privar de libertad lingüística y cultural a los habitantes del país que estaba comenzando a forjarse.

Hemos de tener en cuenta que el conocimiento de lenguas era considerado beneficioso ya que implicaba una ventaja a nivel socioeconómico para el crecimiento del comercio, e incluso para la difusión del góspel, en una época en la que la expansión religiosa era de suma importancia:

Because of the many nationalities represented in Anglo America, as well as the many Indian nations that existed here, knowledge of two or more languages became a decided advantage for trading, scouting, teaching and spreading the gospel, as well as for diplomacy (Castellanos en Crawford 1992:15).

La proclamación de la lengua oficial no era tarea fácil, puesto que el bilingüismo o multilingüismo era un fenómeno común y extendido a todas las clases sociales y así lo pone de manifiesto Crawford (1989, 2005) quien sustenta que a mediados del siglo XVIII, en algunos de los anuncios incluidos en periódicos y que reclamaban una recompensa por los sirvientes furtivos, tanto afroamericanos como caucásicos, se aseguraba que poseían habilidades multilingües:

Bilingualism was common among the working classes as well as the educated, especially in the middle colonies of New York, Pennsylvania,

New Jersey, and Delaware. In the mid-18th century, newspapers advertisements for runaway servants, both black and white, made frequent reference to their bilingual or trilingual proficiencies (Crawford, 2005:81).

Como señalan Ambert & Meléndez, (1985) las leyes del Congreso Continental que tuvieron vigencia desde 1774 hasta 1779, dispusieron que la publicación de muchos de los documentos gubernamentales fueran traducidos tanto al alemán como al francés, incluyendo los Artículos de Confederación. Mediante estas publicaciones, se buscaba favorecer de alguna manera a la enorme población de origen germano y francés que habitaba el país.

En este sentido, años más tarde y tras la declaración de la república, hubo dos conceptos fundamentales que prevalecieron sobre la lengua inglesa: el pragmatismo y la universalidad. La diversidad lingüística no sólo era un fenómeno aceptado y el resultado predecible de la inmigración, sino que la pluralidad era tal, que podemos afirmar que ninguna de ellas poseía un prestigio o estatus mayor que el resto. El objetivo buscado era conseguir crear una nación donde predominase la libertad del individuo:

Now the founding fathers believed the individual's freedom to make language choices and changes represented a far more valuable political asset to the new nation than did a state decision to remove these freedoms from the individual "*therefore, a deliberate choice was made to have "policy not to have a policy"*" (Heath, 1977 en Charles A. Ferguson, 1981:38).

Este carácter universal se vio reflejado también en las escuelas, puesto que en aquellas sociedades plurilingües donde existe una diversidad cultural tan amplia como ha sido la estadounidense, la escolarización siempre ha desempeñado un papel de vital importancia. Mediante la escolarización de los estudiantes y a través de la transmisión de conocimiento, la escuela conseguía incluir al individuo en la sociedad, al mismo tiempo que definía su identidad y sus valores.

3.2. LA ESCOLARIZACIÓN: LAS PRIMERAS ESCUELAS BILINGÜES

A principios del siglo XIX, el hecho de que la escolarización de los alumnos se llevara a cabo por cada comunidad de inmigrantes era algo normalizado. Desde el principio, y tras su llegada y asentamiento en suelo americano, fueron las propias comunidades de inmigrantes las que constituían las escuelas pretendiendo así socializar a sus descendientes con la lengua y cultura de destino, pero sobre todo, y al mismo tiempo, conservar en la medida de lo posible la lengua y cultura de su etnia. Por tanto, la gestión educativa estaba en manos de cada pueblo y distrito y las escuelas eran financiadas por los habitantes de la propia comunidad; de ella escogían a los profesores y elegían la lengua de instrucción usada, que solía ser la misma lengua que la hablada en la comunidad.

Cabe señalar que a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, la iglesia desempeñó un papel sumamente relevante en relación a la escolarización de los grupos de inmigrantes, sobre todo en aquellas regiones del Este y del medio Oeste, donde se establecieron la mayoría de los grupos de población provenientes del norte de Europa cuya lengua nativa era una lengua diferente a la lengua inglesa. Así, la parroquia de cada comunidad tenía el importante cometido de gestionar y solucionar los problemas que surgieran, y de esta forma los habitantes de la misma eran organizados para asistir a las escuelas parroquiales y allí ser enseñados a través de la lengua de la comunidad, principalmente alemán, noruego y suizo:

During the nineteenth century the country school belonged to the community in more than a legal sense: it was frequently the focus for people's lives outside the home. An early settler in Kansas wrote that its capitol "was a small white-painted building which was not only the schoolhouse, but the center, educational, social, dramatic, political and religious of a pioneer community of the prairie region of the West (Tyack, 1974:15-16).

Según ponen de manifiesto diferentes estudios (Theodore Anderson, 1978; Charles A. Ferguson, 1981; Schmid, 2001; Tyack, 1974), en 1694 ya podíamos hablar de la existencia de numerosas escuelas donde la lengua que utilizaban para la instrucción de contenidos era el alemán por ser el idioma de la comunidad y,

por otra parte, la lengua inglesa se enseñaba como una segunda lengua. Algún tiempo después, a mediados del siglo XIX, promovido por la política ejercida por los alemanes en el estado de Ohio, concretamente en la ciudad de Cincinnati, se estableció el bilingüismo alemán-inglés en algunas escuelas públicas.

En este sentido, en 1840 y en 1847, el estado de Ohio y el estado de Luisiana aprobaron las primeras leyes que permitían la educación bilingüe y las razones que les llevaron a ello eran claras. Las autoridades educativas de ciudades como Indianápolis, San Luis y Cincinnati no vieron incoherencia entre los objetivos de americanización y bilingüismo, por ello implantaron la educación bilingüe, satisfaciendo así las necesidades y deseos de los inmigrantes alemanes que querían de algún modo preservar su herencia cultural en América. Temían además que, si se les negaba esta posibilidad en los centros públicos, los padres pudieran matricular a sus hijos en centros parroquiales, luteranos o católicos, donde la enseñanza que se impartía era por completo en alemán. Así pues, el objetivo perseguido por el desarrollo de la enseñanza bilingüe en inglés-alemán consistía en acercar a los alumnos inmigrantes al idioma y cultura mayoritarios del país, permitiéndoles preservar sus raíces culturales y lingüísticas (Tyack, 1974).

In 1840, German citizenry persuaded the Ohio legislature to pass a law requiring school boards to teach German whenever “*seventy-five freeholders*” demanded it in writing. The resulting schools were bilingual: at first children learned reading, grammar, and spelling in both English and German in the primary grades, moving on to instruction in English in arithmetic, geography, and other subjects. In 1841, “*fifty prominent German citizens*” persuaded the board to organize two divisions: “*The elementary class, in which German and English were taught orally as well as with the use of books, and the advanced class, which was to receive instruction in English one day, and the next day in German*” (Tyack, 1974:106).

En 1864, en San Luis, los alemanes convencieron al consejo escolar de incluir la lengua alemana en las escuelas primarias buscando así un enriquecimiento económico y un incremento en el número de alumnado. Sin embargo, lejos de cumplirse las expectativas de conseguir inscripciones de estudiantes de origen alemán, en 1872 los alumnos angloamericanos también

fueron admitidos a dichas clases y, de esta manera, el porcentaje de alumnos interesados en aprender alemán aumentó considerablemente (Tyack, 1974).

No obstante, esa no era la norma habitual para todas las escuelas. De hecho, la mayoría de los estudiantes inmigrantes alemanes no eran incorporados a las escuelas públicas americanas, sino que, como hemos adelantado, se agrupaban en escuelas parroquiales donde, prácticamente durante las primeras décadas del siglo XIX, toda la enseñanza era impartida en alemán con el propósito de mantener y preservar su lengua; de hecho, la lengua inglesa era enseñada como una asignatura más.

A finales del siglo XIX surge un cambio significativo y según apuntan Lesson-Hurley (1990) y Escamilla (1980), el número de estudiantes tanto de origen alemán como estudiantes americanos que querían aprender alemán y que se beneficiaban de programas duales en lengua alemana e inglesa incrementó de manera notable:

German-speaking Americans were operating schools in their mother tongue as early as 1694 in Philadelphia. Sometimes bilingual and sometimes not, German-language schooling prevailed until the early 20th century, notwithstanding periodic attempts to replace it with English as the medium of instruction (Crawford, 2005:82).

Por otra parte, en estados como California y Nuevo Méjico, donde la población hispana era claramente mayoritaria, se crearon escuelas inglesas y escuelas españolas. El estado de Nuevo Méjico aprobó una ley en 1884 reconociendo las escuelas de primaria españolas (Wiley, 2009; Crawford, 1992; Ovando, 2003).

Sin embargo, no ocurrió lo mismo en otros estados donde la educación bilingüe no se dio de manera tan clara y tanto en el estado de Luisiana como en el norte de Nueva Inglaterra, la lengua que imperaba era la lengua francesa y existían escuelas públicas donde la enseñanza que se llevaba a cabo a la comunidad de inmigrantes allí establecidos se hacía a través de ese idioma en cuestión. Otros idiomas a destacar eran el noruego, danés, polaco, italiano y checo, que conformaban el currículo en aquellas áreas donde había una mayoría

de población inmigrante procedente precisamente de estos países (Kloss, 1977 y Theodore Anderson, 1978).

En definitiva, podemos decir que la implantación de la educación bilingüe en Estados Unidos a mediados del siglo XIX, se estableció para satisfacer los intereses y las necesidades del gran número de inmigrantes que habitaban el país. Se trataba de lo que Havighurst (1978) citado en Ovando (2003) llamó *pluralismo defensivo*, donde los inmigrantes intentaban salvaguardar sus raíces, idioma, religión, cultura y el legado ancestral que portaban, sin que por ello perjudicase a la convivencia y participación en el estilo de vida americano. Se pretendía que, tanto el objetivo perseguido por los programas bilingües, como el objetivo de asimilación con la cultura americana fueran compatibles.

Sin embargo, no puede decirse que la convivencia de varias lenguas y la pluralidad lingüística en las escuelas de los Estados Unidos fuera un fenómeno exclusivo de los inmigrantes provenientes del resto del mundo, puesto que incluso los nativos americanos ofrecían en las escuelas instrucción en su lengua autóctona y además también en lengua inglesa. En el año 1828, y a través de la firma del Tratado del 6 de Mayo, el gobierno estadounidense concedió a la comunidad Cherokee la cantidad de 1000 dólares para la adquisición de una imprenta, con la finalidad de impulsar y conservar la lengua y cultura indígenas *“to aid the Cherokees in the progress of education, and to benefit and enlighten them as people, in their own language”* (Leibowitz, 1980:57 en García 2009: 161).

Como resultado del impulso recibido, en 1852 existían 22 escuelas bilingües en el estado de Oklahoma y gran parte de los alumnos Cherokees ya habían sido expuestos a programas bilingües y habían usado materiales bilingües. Como dato significativo, podemos apuntar que casi el 90% de estos indígenas estaban cualificados para leer y escribir en los dos idiomas: *“...to such an extent that Oklahoma Cherokees had a higher English literacy level than the white populations of either Texas or Arkansas”* (Crawford, 2004:92).

Atendiendo a estos aspectos, es evidente que la pluralidad lingüística era un hecho constatado en las escuelas y así, en virtud de la expansión de la

comunidad alemana en territorio estadounidense, las escuelas germano-inglesas aumentaron considerablemente y la educación bilingüe en las mismas era un fenómeno naturalmente aceptado.

3.2.1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE ALEMÁN-INGLÉS

Según la literatura revisada, desde mediados del siglo XIX hasta principios del siglo XX, la mayor parte de los estudiantes se encontraban participando en programas duales de enseñanza en Estados Unidos. Tal como afirma Kloss (1977), para el año 1880 la enseñanza en otra lengua distinta a la lengua inglesa era, de alguna manera, algo bastante común y por este motivo, había sido regularizado en numerosos estados:

As the number of newcomers increased in response to an open immigration policy in the 1830s and 1840s, Midwestern states began to accommodate the new waves of immigrants. Bilingual instruction was common through the midnineteenth century in both private and public schools. It was explicitly authorized by law in states such as Ohio (English-German, 1839) and Louisiana (French-English, 1847) (Kloss 1977:84).

Como consecuencia del gran impacto de la inmigración procedente de Alemania y de la perseverancia por la conservación de su lengua, el crecimiento de las escuelas alemanas fue un hecho apreciable y pasó a convertirse en una lengua muy extendida en el país, llegando a ser población mayoritaria en aquellas zonas donde se establecían (Theodore Anderson, 1978; Wiley, 2009; Crawford, 1992; Salomone, 2010).

It should be noted that the Germans were practically the sole immigrants of any significant number during the first half of the nineteenth century. Because they settled in the relatively unpopulated frontier areas of the country and were concentrated in these areas, their presence was relatively unnoticed. They were in the majority in the regions they inhabited; their English-speaking counterparts were the minority population, giving the German element a political and social advantage not available to other groups at that time (Leibowitz 1971:12).

Por ello, tanto en las escuelas públicas como en las escuelas privadas, predominaron los programas de enseñanza en alemán donde la lengua inglesa era tan sólo una parte del currículo y se consideraba como una asignatura más. Los estados donde la lengua alemana se estableció y adquirió un papel relevante son Baltimore, Pensilvania, Ohio, Maryland, Indiana, Nebraska, Colorado, Illinois, Misuri y Oregón. Albert Faust (1909) en Smich (2001) sustenta que la comunidad luterana contaba con 210 colegios, 250 profesores y más de 100,000 estudiantes aprendiendo alemán e inglés. Remarca que, en algunas ciudades, los programas bilingües que se llevaban a cabo, se asemejaban a los programas bilingües que conocemos actualmente y que se implantaron a finales del siglo XX.

Por poner un ejemplo de ello, podemos referirnos a ciudades como Cincinnati, donde dos tercios de la población eran de origen alemán y las escuelas tenían un currículum bilingüe; por ello, durante una mitad del día recibían instrucción de los contenidos en alemán, mientras que durante la otra mitad la recibían en inglés. Lo mismo ocurría en Indianápolis, donde el alemán se enseñaba como idioma de instrucción en Historia y Geografía de América.

No obstante, la dinámica y el funcionamiento de estos programas bilingües no eran la tónica común. Generalmente hablando, los programas bilingües que se aplicaron en las escuelas de la mayoría de las ciudades lo hacían introduciendo la lengua alemana tan sólo un día. Muy a pesar de las críticas que se vertieron sobre estos sistemas bilingües, hemos de destacar que lograron subsistir durante más de 35 años, concretamente cuando el estallido de la I Guerra Mundial era algo inminente y el bilingüismo se vio claramente afectado por el resurgir el sentimiento nacionalista americano (Perlmann, 1990).

Sin embargo, las lenguas procedentes del norte de Europa como el sueco, el noruego y el danés prevalecieron algún tiempo en los programas bilingües de los estados de Washington, Dakota del norte y del sur, Wisconsin, Iowa, Minnesota y parte de Illinois y Nebraska. Señalar además que la lengua polaca y la italiana tuvieron un gran protagonismo en el estado de Wisconsin; por otra parte, la lengua checa se estableció en el estado de Texas y fue la lengua española la que imperó en los estados ubicados al suroeste del país.

3.3. UN CAMBIO DE ACTITUD: EL DESPRESTIGIO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Si bien en el apartado anterior hemos visto que la educación plurilingüe era un hecho que resultó algo habitual durante la primera mitad del siglo XIX, hemos de destacar que esta práctica cambió a finales de siglo. La lengua inglesa dominaba las escuelas públicas y la educación recibida en cualquier otra lengua que no fuera en inglés se convirtió en algo discutible. Este drástico cambio educativo fue impulsado en parte por la revolución industrial y por las nuevas oleadas de inmigración que se produjeron en 1880. La extendida escolarización de aquellos momentos tuvo como primer propósito la americanización o asimilación de los nuevos inmigrantes llegados del sur y este de Europa (Castellanos, 1983; Escamilla, 1980; Kloss, 1977; Lessow-Hurley, 1990).

3.3.1. LA NECESIDAD DE AMERICANIZACIÓN DEL INMIGRANTE

Como hemos venido analizando en los apartados anteriores, durante la primera mitad del siglo XIX, la respuesta de Estados Unidos y de las escuelas públicas hacia la pluralidad lingüística estuvo orientada al llamamiento de estas minorías lingüísticas mediante la aceptación de todo lo que rodeaba a la lengua y la consecuente iniciativa de programas bilingües llevada a cabo.

No obstante, a partir del año 1870 surgió un posicionamiento nacionalista⁴⁷ que provocó diversas reacciones, entre ellas la de un sentimiento de lealtad a la lengua de la etnia anglosajona que era dominante del país. La actitud de tolerancia que hasta entonces había existido hacia cualquier lengua que no fuera la lengua inglesa comenzó a cambiar de manera significativa y aquellas lenguas minoritarias, que en principio suponían un gran aporte cultural, comenzaron a ser percibidas como una amenaza social y cultural para la integridad y la unificación de la nación. Por ello, la mayoría de los americanos

⁴⁷ Los motivos que desencadenaron este sentimiento serán explicados en el siguiente apartado.

opinaban que la mejor forma de “americanizar” y ejercer poder sobre los inmigrantes era mediante el lenguaje y, para alcanzar tal propósito, su objetivo primordial fue eliminar la enseñanza de segundas lenguas en las escuelas americanas (Schmidt, 2001).

Debido a la intimidación y amenaza que suponían estas lenguas, comenzó a gestarse una postura de asimilación e integración de todo lo que fuese foráneo, forjándose así una campaña de “americanización” del inmigrante, donde la competencia y el dominio de la lengua inglesa estaban estrechamente ligados a un sentimiento de patriotismo y de lealtad política y, en definitiva, eran sinónimos de lo que implicaba ser un “buen americano”. Se trataba de dejar al margen los objetivos educativos de las lenguas minoritarias en pro de los de la lengua inglesa. La presencia de los ingleses gobernando el país desde la época colonial tuvo como resultado un autoritarismo y un sometimiento que se vio reflejado en gran medida en el descenso en el número de las escuelas bilingües (Schmid, 2001).

Según Kloss (1977), resulta irónico pensar que este cambio de actitud hacia el bilingüismo surge en uno de los momentos en los que Estados Unidos acoge de nuevo a un gran número de inmigrantes durante las últimas décadas del siglo XIX. La primera de ellas desde 1830 a 1860, eran ciudadanos procedentes del norte de Europa, sobre todo irlandeses y noruegos; la segunda se produjo a partir de 1880, con la llegada de ciudadanos que provenían de Asia, introduciendo así de forma masiva las lenguas asiáticas en Estados Unidos. Estas oleadas de nuevos inmigrantes, al contrario de lo que sucediese a comienzos de siglo, debieron acomodarse a la forma de vida y al idioma de la mayoría.

3.4. FACTORES QUE MOTIVARON EL NACIONALISMO AMERICANO Y SU INFLUJO EN EL BILINGÜISMO

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, el sentimiento de una América unida por un mismo idioma favoreció un movimiento nacionalista y un cambio de postura hacia el bilingüismo. El nacionalismo americano contribuyó enormemente al afianzamiento de la lengua inglesa y, por ende, a un cambio de actitud hacia la

educación bilingüe que entonces se daba en algunas escuelas. La consolidación de ese sentimiento nacionalista se debió a razones de diversa naturaleza.

Sin lugar a dudas, la expansión americana y la lucha por dominar el territorio ocupado explican en gran medida la ideología nacionalista que surgió en Estados Unidos. Asimismo, uno de los principales valores de los que hacía jactancia la sociedad americana y que los diferenciaba del resto de Europa era la integridad y moralidad que se estaba forjando en la nación que estaban levantando. Los valores éticos de los que presumían eran un reflejo de lo que pretendían que fuese la imagen americana en contraposición a la imagen depravada de las jerarquías y monarquías europeas (Kramer, 2011).

A este respecto, la guerra contra Gran Bretaña (1812-1815) activó e impulsó el movimiento nacionalista y fomentó el concepto que los americanos tenían de sí mismos de ser un país democrático y pacífico frente a la aristócrata y conflictiva Inglaterra. Además, las sucesivas guerras contra los países del viejo continente por la expansión y el dominio del suelo americano marcaron aún más la distancia entre unos y otros (Kramer, 2011).

Una de las épocas donde ese nacionalismo también se hizo evidente fue durante el periodo de hostilidad vivido hacia los nativos americanos y las luchas libradas alrededor de 1830 en las que se reclamaba el territorio que, tras la colonización, creían que les pertenecía. Los americanos consideraban que ni las creencias, ni las instituciones de los indígenas podían ser compatibles con el progreso y la civilización que se pretendía: *“Our industry, fixed residences, modes, laws, institutions, schools and religions rendered a union with them as incompatible as with animals of another nature”* (Flint, 2009:36). Curiosamente, los nuevos colonizadores asumían que la imposibilidad de convivencia entre las dos etnias debía ser entendida como parte de la voluntad divina: *“The vast European-American assault on the Indians should be understood as part of God’s unfolding plan for the American continent”* (Kramer, 2011:130).

A pesar de que ese fuerte sentimiento nacionalista reafirmó y consolidó la identidad nacional como una de las características que el nuevo país pretendía

destacar sobre sus rivales europeos, cabe resaltar que para lograr dicha unificación, la nación debía hacer frente a las numerosas amenazas que suponían una amenaza para tal afianzamiento. Entre ellas, los conflictos con el incipiente nacionalismo hispano en los estados del sur, y el constante influjo de inmigrantes que traían consigo un bagaje cultural y lingüístico contra el que debían enfrentarse para evitar perturbar la hegemonía de la lengua inglesa: “*these enduring dangers also gave American nationalist good reasons to continue their nation-building work*” (Kramer, 2011:130).

Después de la guerra contra España en el año 1898, el sentimiento patrio cobró fuerza y, de alguna manera, se pretendió intensificar tal nacionalismo a través de una lengua común. Como afirma González (1975), se trataba de buscar la consolidación y la unificación política de los territorios conquistados y, por tanto, el hecho de pretender una homogeneidad cultural y lingüística se convirtió en una necesidad. Por esta razón los legisladores, motivados por el deseo de promocionar tal unificación, comenzaron a promulgar leyes que asegurasen que todos los americanos tuviesen algo en común: una única identificación lingüística.

Este sentimiento de engreimiento y consideración a la sociedad americana intensificó el afianzamiento en el uso de la lengua inglesa como uno de los símbolos de fortaleza y unificación nacional. John O’Sullivan⁴⁸ lo ponía de manifiesto de la siguiente manera: “*Our national birth, was the beginning of a new history [...] we may confidently assume that our country is destined to be the great nation of futurity*” (O’Sullivan, 1839 en Kramer, 2011: 129).

⁴⁸ John Louis O’Sullivan era el editor de una de las revistas más influyentes de la época *United States Magazine and Democratic Review*, en la que aparecían los trabajos y artículos de los autores más ilustres de mediados de siglo XIX. Además, en su artículo *The Great Nation of Futurity* (1839) ponía de manifiesto las ambiciones de la nación americana, lo que él denominó como “*far-reaching, the boundless future*” (Noy, 1999:6).

3.5. EL FENÓMENO DE LA AMERICANIZACIÓN

3.5.1. LA VOLUNTAD DE SER AMERICANO

Como hemos visto en apartados anteriores, a pesar de que los inmigrantes siempre intentaron preservar su lengua y su cultura, el sentimiento nacionalista también llegó a calar en muchos de estas comunidades, algunos de los cuales adoptaron voluntariamente la lengua inglesa, como el caso de suizos y daneses que, con el fin de sentirse parte del pueblo americano que los había acogido consideraron que la lengua sería el único elemento unificador. Las comunidades anteriormente citadas adoptaron voluntariamente la lengua inglesa y a partir de la segunda o tercera generación ya no hablaban otro idioma que no fuera el inglés, incluso podían llegar a sentirse ofendidos si se les consideraban daneses en lugar de americanos. El mismo caso, ocurría con los suizos llegados al país que, para el 1750 asimilaron la lengua inglesa como un importante vehículo de comunicación y desarrollo en Estados Unidos.

De esta manera, Krauss (1949) manifiesta que la asimilación lingüística era algo evidente y necesario y representaba a su vez un símbolo de integración y sociabilidad en tiempos donde la inmigración procedente de diferentes países era un hecho común *“contrary to the expectations of those who believed that the diverse origins of American would beget a polyglot tongue, the language of the immediate descendants of so promiscuous an ancestry was perfectly uniform”* (Krauss, 1949:261 en Schmid, 2001:21).

3.5.2. EL RECHAZO DE LA AMERICANIZACIÓN

Pese a que fueron muchos los inmigrantes que aceptaron la americanización, no todas las comunidades se integraron y adoptaron la lengua inglesa de buen grado. Al contrario de lo que ocurrió con poblaciones como la danesa o suiza, que asimilaron la lengua voluntariamente, no ocurrió lo mismo con comunidades como la alemana, cuya afluencia de inmigrantes fue realmente masiva y que, lejos de asimilar la lengua anglosajona, su objetivo primordial se

convirtió en preservar su lengua y cultura. Los alemanes en Estados Unidos siempre mostraron una predisposición a la autonomía y al separatismo.

Desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, la política educativa tuvo como objetivo primordial la asimilación de unos inmigrantes pertenecientes a una sociedad que había evolucionado. La sociedad norteamericana, que anteriormente estaba basada mayormente en la agricultura, había sufrido una transformación y se había convertido en una sociedad más industrializada que exigía, por otra parte, que sus trabajadores estuvieran más y mejor cualificados y requería que tuvieran un dominio de la lengua inglesa para optar al ingreso de dicho mercado laboral.

En este sentido, las escuelas públicas eran consideradas como la primera institución para alcanzar una adecuada socialización e integración de los niños inmigrantes y así conseguir individuos educados que fueran capaces de asimilar y transmitir los valores de dicha sociedad. No podemos decir que el proceso de asimilación resultase sencillo y, como puntualizan Urban & Wagoner (2003), la asimilación americana no fue impuesta de la misma forma ni fue aceptada por todas las etnias de la misma manera. El cometido de asimilación americana y las leyes de regulación educativas que surgieron a continuación significaron en gran medida una pérdida de identidad lingüística y cultural de los inmigrantes (Nieto, 1992).

3.6. DEBILITACIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

A partir de 1868 la mayor parte de las lenguas de los nativos americanos fueron rechazadas y comenzaron a desaparecer como consecuencia del tratado *Indian Peace Commision*. Este tratado obligaba a los niños nativos americanos a ser enseñados solamente la lengua inglesa y concluía que, sólo a través de la imposición de una sola lengua en el entorno educativo, podrían erradicarse la mayoría de los problemas que estaba sufriendo el país. Se trataba de lograr que se sintieran identificados tanto con aspectos lingüísticos como con hábitos y

costumbres y, para ello, había que impedir que siguieran aprendiendo su lengua en las escuelas para imponer la lengua inglesa:

Now, by educating the children of these tribes in the English language, these differences would have disappeared and civilization would have followed at once. Nothing then would have been left but the antipathy of race, and that, too is always softened in the beams of a higher civilization.... Through the sameness of language is produced sameness of sentiment and thought, customs and habits are molded and assimilated in the same way and thus in the process of time the differences producing trouble would have been gradually obliterated...in the difference of language today lies two-thirds of our trouble. Schools should be established which children should be required to attend: their barbarous dialects would be blotted out and the English language substituted (Prucha, 2000:106).

Para ello, en 1880 el *Bureau de Indian Affairs* (Oficina de Asuntos de Nativos Estadounidenses) impuso una ley que obligaba a los niños indígenas americanos a ingresar en colegios internos y así evitar que tuvieran cualquier tipo de contacto con otro idioma y otra cultura que no fuera la americana:

It is well-nigh impossible to teach Indian children the English language when they spend twenty hours out of the twenty-four in the wigwam, using only their native tongue. The boarding school, on the contrary, takes the youth under constant care...and surrounds him by an English-speaking community[...] (Leibowitz, 1971:174).

A pesar de que es difícil asegurar que dicha ley supusiera el desuso absoluto de sus lenguas de origen, sí que podríamos afirmar que generó un sentimiento de culpabilidad o vergüenza cuando la lengua en la que hablaban no era la lengua inglesa; este hecho motivó en las futuras generaciones de indígenas americanos una pérdida cultural y lingüística (Glenn, 2011).

3.6.1. EL TRATADO DE GUADALUPE: INICIO DE LA AMERICANIZACIÓN DE LOS HISPANOS

Lejos de pensar que la población alemana era la única en expansión en Estados Unidos, la población hispana, concretamente la mejicana, creció de manera significativa en la segunda mitad de siglo XIX. Cuando la guerra entre

Estados Unidos y Méjico estaba llegando a su fin, el país sufrió un fuerte varapalo al verse invadido por el ejército americano, causando miles de muertos y prisioneros. Tras las constantes negociaciones y presiones ejercidas por el gobierno estadounidense, se firmó finalmente el tratado de Guadalupe Hidalgo⁴⁹ y los mejicanos aceptaron la frontera de Rio Bravo como la frontera del estado de Texas y cedieron gran parte de lo que comprendía su territorio a cambio de 15.000 dólares, (los estados de California, Nuevo Méjico, Nevada, Colorado, Arizona y Utah) a los Estados Unidos (Ampudia, 2007).

La firma del tratado fue crucial, ya que en las decisiones y negociaciones que se tomarían en un futuro siempre debían considerar la defensa de los derechos y del bienestar de los mejicanos que seguían viviendo en su “tierra natal”. Mediante este tratado se ponía fin a una guerra y se garantizaba a la población autóctona la protección de su religión, sus propiedades y su lengua. En definitiva, esta era la única y principal preocupación de aquellos delegados hispanos que abogaban por el bilingüismo en los territorios conquistados con el fin de respetar los derechos de los mejicanos, en contraposición con aquellos que pretendían instaurar la lengua inglesa:

In the treaty of Guadalupe Hidalgo, there was an assurance that the natives should continue to enjoy the rights and privileges they did under the former government, and there was an implied contract that they should be governed as they were before. It was in this spirit that the laws were printed in Spanish [...] it would be wrong [...] to prevent these people from transacting their local business in their own language. It does no harm for Americans; they should do permitted to do so (Del Valle, 2003:13).

Si en un principio el tratado pretendía preservar los derechos lingüísticos de los mejicanos, finalmente el tratado no se cumple y con la llegada de nuevos colonos angloamericanos, la población mejicana sería progresivamente despojada de todo lo que formaba parte de su estilo de vida, incluido el derecho a recibir la

⁴⁹ El tratado de Guadalupe Hidalgo se firmó en febrero de 1848 y marcó el final de la guerra entre Estados Unidos y Méjico. Tras la caída de la capital de la república en manos del general invasor estadounidense, la presidencia fue trasladada a la ciudad de Querétaro y allí mismo, con Luis de la Rosa como Secretario de relaciones interiores y exteriores y responsable, se llevaron a cabo las negociaciones que resultaron en el tratado de paz y limitaciones entre ambos países (Ampudia, 2007).

educación en español. Al no cumplirse estos derechos, los mejicanos que vivieran en los territorios cedidos pasaron a ser ciudadanos americanos. De esta manera, los mejicanos hispanohablantes se convirtieron en una minoría lingüística en su propio lugar de nacimiento (Leibowitz, 1971):

All citizens of Mexico residing within the ceded domain became United States citizens automatically if they did not leave the territory within one year after treaty ratification. Thus, the original inhabitants of the Southwest--the Spanish-speaking people--became a minority group in a country different in language and culture (Leibowitz 1971:46).

A partir de 1848, la potestad estadounidense se hizo evidente y ocupó la mayoría de las instituciones públicas de los estados antes dominados por Méjico, uno de ellos era el estado de California donde, a pesar de ser el español la lengua predominante, se vería condicionada por diversos factores y sería relegada a ocupar un papel secundario. A continuación veremos qué causas marcaron la evolución del uso del español como lengua predominante en el estado de California, para dar paso posteriormente a la imposición del inglés en la mayoría de los sectores nacionales.

3.7. EL IMPULSO ECONÓMICO TRAS LA FIEBRE DEL ORO Y SU IMPACTO EN EL BILINGÜISMO

Desde que los jesuitas colonizaron el territorio de California en 1697, el español fue la lengua predominante y así sería hasta mediados del siglo XIX. A finales del siglo XVIII, fueron muchos los inmigrantes que, procedentes de la zona norte de Méjico, se establecieron en California, dando lugar a un significativo incremento de población. Además, motivados por el comercio que comenzaba a desarrollarse, también hubo un aumento en el número de inmigrantes venidos de Inglaterra y Alemania. La sociedad californiana era una sociedad multicultural y multilingüe, ya que el estado de California históricamente ha sido uno de los estados más afectados por la inmigración. A pesar de esta diversidad, el gran número de población hispana en California hizo que la hegemonía de la lengua española fuera evidente a todos los efectos: “*The*

establishment of cities fundamentally based on policies and laws began a centuries-long tradition in which Spanish remained the principal language, even after the territory had become annexed to the U.S” (Cameron, 1997:274) (Cameron, 1997; Starr, 2007).

Sin embargo, uno de los hitos históricos que determinaron la evolución lingüística de California fue la guerra entre Estados Unidos y Méjico. En la que, como condición para la paz y como hemos adelantado previamente, la República Mejicana fue obligada a firmar el Tratado de Guadalupe mediante el cual cedía parte de sus territorios a los Estados Unidos, entre ellos el estado de California.

A partir de entonces, se establecería una nueva constitución en California, la constitución de 1849⁵⁰, que se planteó en torno a una igualdad lingüística y estipulaba que todas las leyes fueran publicadas tanto en español como en inglés. A pesar de que la mayoría de los delegados eran de origen hispano, esta ley permitía el reconocimiento y la importancia de ambas lenguas en territorio californiano (Leibowitz, 1971).

No obstante, toda esta situación de ecuanimidad dio un giro de 180 grados con el impacto económico y la afluencia de inmigrantes que tuvo lugar con la llegada de la fiebre del oro a mitad del siglo XIX. La facilidad para encontrar oro en las minas y la búsqueda por la prosperidad, fue el componente atractivo que llevó a miles de personas a emigrar a las tierras californianas. La población pasó de 15.000 habitantes en 1848 a incrementarse en un millón de personas en 1880. La gran afluencia de angloparlantes a tierras californianas supuso una tremenda repercusión para su estabilidad vital y sobre todo, fue en detrimento de los derechos lingüísticos de los nativos hispanohablantes (Rawls & Smith-Baranzini, 1999).

⁵⁰ *“The first California Constitution, ratified in 1849, still interpreted the language of the Treaty as ensuring that Mexican citizens would receive the same freedom and privileges granted to other citizens of the United States: “All laws, regulations, and provisions emanating from any of the three supreme powers of this State, which from their nature require publication, shall be published in English and Spanish” (Constitution of the State of California 1849, Article VI, Section 21)” (Valdés, Fishman, Chávez & Pérez, 2006).*

En ese momento, los alumnos del estado de California eran mayoritariamente hispanos y católicos, y asistían a escuelas financiadas por el estado para recibir una educación principalmente privada y católica que además se impartiría en español. En 1852, se aprobó una nueva ley donde se privaba de cualquier ayuda estatal a las escuelas religiosas católicas, dificultando así los medios para enseñar en otro idioma que no fuera el inglés: “*State funds were made unavailable to private schools*” (Valdés, Fishman, Chávez & Pérez, 2006:30).

Se pretendía que la lengua española estuviera relegada a un segundo plano, intentando que, a finales del siglo XIX, todos los habitantes del estado de California hablasen la lengua del nuevo colonizador. La fiebre del oro no sólo supuso el aumento de la población anglófona, sino que implicó de nuevo la lucha por la hegemonía de la lengua inglesa en las escuelas en perjuicio de la lengua española (Leibowitz 1971:47).

El intento por la implantación de la lengua inglesa fue algo agresiva, ya que para acometer tal propósito, se llevaron a cabo varias reformas en las leyes lingüísticas y en 1855 se estipuló que todas las escuelas enseñasen exclusivamente en inglés: “*By 1855 the State Bureau of Public Instruction decreed that all schooling, both public and private, should take place exclusively in English*” (Valdés, Fishman, Chávez & Pérez, 2006:30).

Como hemos analizado anteriormente, la fiebre del oro y la guerra civil marcaron la idiosincrasia del estado de California porque fueron los detonantes que marcaron la aceleración del intento de “americanización” de los inmigrantes. La asimilación de la sociedad californiana, en su mayoría hablantes de español, fue brusca por la resistencia que presentaron en todo momento a aceptar la lengua inglesa.

No obstante, cabe señalar que en algunas zonas de California, concretamente en el sur, el español continuó siendo la lengua más hablada durante algún tiempo y por ello, eran numerosas las profesiones en las que se requería un nivel de español y así como los periódicos escritos en español incrementaron su

número, también las escuelas bilingües estuvieron en apogeo durante la década de 1870.

En 1878 el estado de California promulgó una nueva ley en la que obligaba a todas las escuelas a impartir enseñanza en inglés. Según Crawford (1992), el hecho de que en el momento de la configuración de la constitución de 1879, no estuviera presente ningún delegado hispanohablante, trajo como consecuencia la modificación del artículo de la constitución de 1849 (donde se establecía la publicación de las leyes en ambos idiomas) sin ningún tipo de resistencia, e impusieron que la lengua inglesa fuese la única lengua en la que se publicasen las leyes y documentos oficiales (Valdés, Fishman, Chávez & Pérez, 2006).

La constitución fue enmendada en 1894 permitiendo el voto tan sólo a aquellas personas que supieran leer y escribir en inglés y estableció que todos los documentos oficiales fuesen publicados en la lengua anglosajona. De esta manera, para comienzos del siglo XX en el estado de California primaba la lengua inglesa en sectores tan decisivos como lo eran la administración y la educación. Tal como afirma Macías (2001) en Valdés, Fishman, Chávez & Pérez, (2006:30) *“California had subjugated non-English languages, especially Spanish. English was the official language of instruction in the schools. English literacy was required for voting, and English was the language for administration of government”* (Leibowitz, 1971; Del Valle 2003; Valdés, Fishman, Chávez & Pérez, 2006).

3.8. LAS ESCUELAS LUTERANAS COMO MEDIO PARA LA PRESERVACIÓN DE LA LENGUA GERMANA

Durante la época colonial, una de las comunidades que registraron un mayor número de inmigrantes en Estados Unidos fue la población alemana, y por ello se sentían colaboradores de la formación de la república y consideraban que tanto su lengua como su cultura merecían el mismo estatus a la de los inmigrantes angloparlantes (Conde, 2007).

Los alemanes mostraron la superioridad lingüística y reaccionaron de manera negativa a cualquier imposición de la lengua inglesa. A finales del siglo XIX, también hubo una gran afluencia de intelectuales alemanes que tenían un gran vínculo con la tradición histórica y cultural del viejo continente, lo que aportó aún más prestigio a la lengua alemana iniciándose así “*una enorme expansión de la enseñanza del alemán, tanto en las escuelas públicas como a través de la fundación de las escuelas parroquiales e independientes*” (Kloos, 1966:228 en Conde, 2007:40).

De esta manera, tal como hemos mencionado en anteriores apartados, los alemanes se encargaron de agruparse lingüísticamente y de crear escuelas parroquiales que serían trascendentales para el mantenimiento de su lengua. Kloos (1966) en Conde (2007) asegura que indudablemente, entre los factores que contribuyen a la preservación de la lengua en una comunidad plurilingüe, se encuentra la existencia de grupos aislados lingüísticamente, el aislamiento religioso y social, y la pertenencia a escuelas parroquiales.

Como ejemplo de la imposición y unificación que los anglófonos pretendían a través del idioma, fueron muchos sectores de la población que se vieron atacados. A finales de 1890, numerosos peregrinos alemanes emigraron a Estados Unidos en busca de libertad religiosa, y por esta razón el sector religioso, por su conexión con la educación y lo que ello conllevaba, era un bastión al que había que abordar (Crawford, 2005). De ahí que surgiera una nueva asociación anticatólica APA⁵¹ (American Protective Association), que luchó por eliminar cualquier tipo de vínculo que existiera entre religión y educación, entre el estado y

⁵¹ La APA (American Protective Association) fue una asociación fundada por Henry Francis Bowers en 1887, que actuaba de manera conspirativa y cuyo principal objetivo era evitar que el catolicismo romano influyese y tuviera dominio sobre la sociedad estadounidense y que abogaba por la separación de la iglesia y el estado. Así, una de las mayores preocupaciones, y que se convirtió en el objetivo de los miembros de tal organización, era que el catolicismo se introdujese a través de las escuelas públicas. Años más tarde de su creación, la organización contaba con 70,000 miembros repartidos en más de 20 estados que, motivado por el pánico por el aumento de inmigración, en 1896 alcanzó 2,5 millones de representantes en todo el país. A comienzos del siglo XX y tras la muerte de su leader en 1911, la APA comenzó a desaparecer. No podemos afirmar que fuese un grupo violento en contra del catolicismo, pero fue una asociación que instauró el temor a los estadounidenses hacia la iglesia católica, sentimiento que continuó durante la primera mitad de siglo (Knight, 2003).

la iglesia, pretendiendo imponer la americanización en la sociedad. Una de las medidas a adoptar fue la imposición de la lengua inglesa en las escuelas

Asimismo, como bien afirma Crawford (2005), uno de los sectores que se vieron más afectados por la aprobación de la ley propuesta por APA fueron las escuelas protestantes parroquiales alemanas que, en su mayoría utilizaban el alemán como única lengua de instrucción y como consecuencia de la aprobación de la misma, se vieron obligadas a usar la lengua inglesa como única lengua de enseñanza. De esta manera, años más tarde, cuando la ley Benett ⁵² fue aprobada en 1889, las medidas adoptadas fueron mucho más severas, ya que aquel inmigrante que pretendiera ser ciudadano americano debía demostrar el dominio de la lengua inglesa a través de un test. Sin lugar a dudas, las continuas pretensiones por vincular la asimilación lingüística y el hecho de ser ciudadanos americanos, perjudicó en gran medida a la educación bilingüe. El uso y el dominio exclusivo de la lengua inglesa quedaron asociados a la identidad americana (Crawford, 2005).

3.9. LA REPULSIÓN POR LAS LENGUAS FORÁNEAS: LA ESENCIA DE LOS MOVIMIENTOS ENGLISH-ONLY

El verdadero cambio de actitud frente al bilingüismo no surgió hasta 1906 con la aprobación de una ley en el estado de Texas (*The Nationality Act*) que obligaba a las escuelas a no enseñar otro idioma que no fuera el inglés e instaba a los inmigrantes a hablar la lengua inglesa y demostrar su dominio y fluidez si querían ser considerados ciudadanos americanos (Leibowitz, 1971).

Por otra parte, el país fue sacudido por dos de los acontecimientos más relevantes del siglo como son las dos guerras mundiales, y teniendo en cuenta

⁵² La legislación de Wisconsin impulsada por el gobernador Hoard, aprobó en 1889 la ley Bennett que defendía que en las escuelas la lengua inglesa fuera la única lengua de instrucción. Por su parte, los luteranos y católicos, las únicas iglesias con una población mayoritaria, tildaron a la ley de injusta, ofensiva e innecesaria, considerándola como un ataque hacia sus escuelas y acusaban al estado de interponerse en la misión educativa de sus iglesias. Tras la derrota en las urnas de Hoard, en 1890 la ley fue derogada y desbancada por otra ley más laxa la enseñanza en inglés ni que el estudiante asistiera al colegio en el mismo distrito donde residiera (Carper & Hunt, 2012).

además el periodo de aislamiento político y económico que vivió el país en la primera mitad del siglo XX, no es de extrañar que, en referencia al marco lingüístico, el cambio en el discurso nacional estuviera dirigido hacia una asimilación más extrema: “*From its tiny beginnings at the end of the nineteenth century to its height during World War I, the movement for Americanization was another indication of the growing urgency of the nationalist impulse*” (Crawford 1992:73).

Con el comienzo del siglo XX y el inminente estallido de la I Guerra Mundial, se desató en Estados Unidos cierta desconfianza hacia todo lo que fuese foráneo, un recelo que también afectó en gran medida en la lengua y la cultura alemana, y por ello, las escuelas bilingües fueron percibidas como un peligro para el fuerte sentido nacionalista que se estaba extendiendo en el país.

Como consecuencia de este sentimiento intolerante, el gobernador del estado de Ohio propuso la aprobación de una ley que endureciera la práctica de la enseñanza bilingüe inglés-alemán en las escuelas estadounidenses, argumentando que la lengua alemana suponía un peligro para todo el nacionalismo americano (Crawford, 2005). Para poner de manifiesto la censura a cualquier elemento foráneo y establecer una vinculación aún más estrecha entre la asimilación de la lengua y la lealtad a Estados Unidos, en el año 1919 el presidente Theodore Roosevelt desmitificó el idealismo del concepto de “*melting pot*” expresando lo siguiente:

We have room for but one language in this country and that is the English language, for we intend to see that the crucible turns our people out as Americans, and American nationality, and not as dwellers in a polyglot boarding house and we have room for but one soul loyalty, and that is loyalty to the American people (Potowski, 2010:13).

Años más tarde, ese sentimiento ególatra y patrio condujo al nacimiento de un activo movimiento subversivo llamado “*English-only*” que promovía básicamente la promulgación de leyes que privaran de fondos económicos a todas las escuelas que impartiesen enseñanza en alemán y, por otra parte, les concedía ayudas económicas a aquellas escuelas que sólo enseñaran en inglés (*English-only schools*), como consecuencia de ello, la mayoría de las escuelas bilingües se

vieron obligadas a cerrar. Posteriormente, también se aprobaron leyes para algunos estados donde se exigía la escolarización sólo en escuelas públicas, donde el gobierno podía ejercer un mayor control sobre el alumnado. A partir de entonces, la mayoría de los estados prohibieron la enseñanza de una lengua que no fuera la inglesa y aprobaron leyes cuyo incumplimiento podía suponer el ingreso en prisión:

After the United States entered the war in April 1917, anti-German feeling crested in an unprecedented wave of language restrictionism. Several states passed laws and emergency decrees banning German speech in the classrooms, on the street, in church, in public meeting, even on the phone. Midwest at least 18,000 persons were charged under these laws by 1921 (Crawford, 1989:23).

Para el año 1923, ya existían 34 estados que exigían incondicionalmente los programas *English-only* en sus escuelas. Apenas se prestó atención a las necesidades de los alumnos de las minorías lingüísticas y eran expuestos a una clase en la que la única opción era la supervivencia, el denominado enfoque de submersión involuntaria o “*sink or swim*” (hundirse o nadar). Haciendo nuestro el símil que utiliza Skutnabb-Kangas (1980), los alumnos inmigrantes asistían a unas clases en las que la lengua de instrucción era sólo la lengua inglesa, al igual que si fueran arrojados a una piscina sin saber flotar y además, donde el profesor era incapaz de hablar su lengua y, por tanto, tampoco podía prestarles ayuda.

3.9.1. EL RESURGIR DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE: LA REIVINDICACIÓN DE UN DERECHO

No cabe duda de que la historia y evolución de la educación bilingüe en Estados Unidos se ha visto claramente condicionada por diversos factores sociopolíticos. A pesar de los movimientos nacionalistas que pretendieron imponer el inglés como lengua única, a principios del siglo XX se promulgaron determinadas leyes que intentaron mejorar y proteger la educación de las minorías lingüísticas del país. A continuación, examinaremos los beneficios que supusieron para el bilingüismo en la educación la toma de esas decisiones políticas.

En primer lugar, comenzaremos hablando del caso Meyer contra Nebraska en 1923 en el que, tras el rechazo sufrido por la lengua alemana, el Supremo tendría en cuenta la lengua germana en las escuelas. A continuación trataremos un caso de discriminación racial, el caso Brown contra el comité de educación en 1954, cuya resolución originó un importante movimiento a favor de los derechos civiles y motivó la aprobación del artículo VI de la ley de movimientos civiles de 1964 y posteriormente, la ley de educación bilingüe de 1968. En las siguientes décadas, se llevaron a cabo diversos litigios como el del caso Lau contra Nichols o el caso de Castañeda contra Pickard, que indujeron a la aprobación de una nueva ley de igualdad de oportunidades educativas en 1974. Podemos afirmar que el contexto histórico y la aprobación de estas leyes, afianzaron el bilingüismo en la educación estadounidense.

Tras los movimientos nacionalistas y su defensa en la imposición de la lengua inglesa en las escuelas a finales del siglo XIX, si tuviésemos que definir cuándo surgió nuevamente el bilingüismo en las escuelas estadounidenses, diríamos que tuvo lugar principalmente en la segunda mitad del siglo XX. Asimismo, el incremento de estudiantes con un deficiente dominio del inglés, junto con la subversiva etapa de los Derechos Civiles y la llegada en masa de inmigrantes cubanos, motivaron que el bilingüismo volviese a ser un tema candente en la educación estadounidense:

The shortcomings of English as a Second Language when used in isolation, the rapidly increasing enrollment of students of limited English-speaking ability in our schools, the onset of student unrest in the inner cities (the dawn of the Civil Rights era) and the persuasive powers of Cubans all combined to bring about the revival of bilingual education in the United States (Castellanos 1983:71).

No obstante, hemos de destacar uno de los hechos más reseñables que acontecieron en el marco legal y que tuvo un importante impacto en los temas de política educativa en Estados Unidos, ya que reafirmó los derechos de las comunidades minoritarias lingüísticas a ser protegidas constitucionalmente, se trata del caso de *Meyer contra Nebraska* en 1923 (Ovando, 2003).

Como ya expusimos en apartados anteriores, el estallido de la I Guerra Mundial, supuso un rechazo para la lengua y cultura germana. Así, durante las dos primeras décadas del siglo XX, en la mayoría de los estados americanos la enseñanza del alemán estaba terminantemente prohibida. Este rechazo por cualquier elemento foráneo y sentimiento patrio se hicieron extensivos a nivel legislativo y, en 1919 se aprobó la ley “*Siman Act*” que prohibía la enseñanza en ningún idioma que no fuera la lengua inglesa, a excepción de que esa lengua fuera enseñada como una segunda lengua para alumnos que hubieran superado octavo grado. Leyes de similares restricciones se aprobaron también en Iowa y Ohio (1919), además de otros 21 estados más (Petrovic, 2010:10).

Como consecuencia del incumplimiento de la ley Siman de Nebraska, Robert Meyer, un maestro alemán que enseñaba en la parroquia de Zion, fue acusado de haber utilizado una biblia alemana para enseñar religión y a leer a un niño de diez años (Crawford, 1992). A este respecto, el tribunal supremo falló a favor de Meyer y consideró inconstitucional dicho estatuto, basándose en la enmienda 14 de la Constitución de los Estados Unidos que garantizaba la libertad de las personas y rechazaba cualquier tipo de imposición que estuviera basada en la raza.

El tribunal supremo manifestó además que, ni el dominio ni el uso de una lengua extranjera eran inmorales o perjudiciales en ningún sentido, ni para la nación ni para el individuo (Malakoff & Hakuta, 1990). Esta actitud tolerante supuso un nuevo impulso hacia el pluralismo cultural y un esfuerzo para implantar el bilingüismo en la educación y establecer el uso de otras lenguas que no fueran el inglés para la enseñanza de otras materias:

The protection of the Constitution extends to all, to those who speak other languages as well as to those born with English on the tongue. Perhaps it would be highly advantages if all had a ready understanding of our ordinary speech, but this cannot be coerced with methods which conflict with the Constitution (Del Valle, 2003:37).

Con esta decisión el tribunal Supremo limitó el poder que ejercía cada estado respecto a la restricción de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas estadounidenses. No obstante, hemos de remarcar que también decretó

que Estados Unidos era un país de habla inglesa y dispuso que todas las escuelas deberían utilizar esa lengua en las aulas: *“The desire of the legislature to foster a homogenous people with American ideals, prepared readily to understand current discussions of civic matters, is easy to appreciate”* (Malakoff & Hakuta, 1990:2).

De la misma manera, en 1927 nos enfrentamos a otro litigio, cuya resolución contribuyó en el avance del bilingüismo. Nos referimos al caso Farrington contra Tokushige en Hawai, donde en gran parte de las escuelas la instrucción se realizaba en japonés y en inglés y en donde, nuevamente el Tribunal Supremo invalidó la ley que imponía a las escuelas enseñar en una lengua que no fuera la lengua inglesa, (Del Valle 2003). Como consecuencia de esta resolución, en 1943 se aprobó una ley llamada *“Act regulating the teaching of foreign languages to children”* (Ley de la regulación de la enseñanza de lenguas extranjeras). Posteriormente, en 1949 en el caso Mo Hock Ke Lok Po contra Stainback, los padres de un grupo de niños chinos reivindicaron el derecho a elegir la lengua de instrucción que querían para sus descendientes y, finalmente, la sentencia del Tribunal fue a favor de defender los derechos lingüísticos de los niños (Danico, 2014). Los casos que acabamos de mencionar ponen de manifiesto la lucha por defender los derechos lingüísticos de las poblaciones minoritarias en Estados Unidos y que, finalmente dieron lugar a una consideración de las mismas.

En este sentido, el resurgir de la educación bilingüe en las escuelas públicas de Estados Unidos, se desarrolló en paralelo con un caso de discriminación racial, ya que estuvo íntimamente vinculado con los movimientos surgidos a favor de los derechos civiles de la década de los 60. Además, y como consecuencia de las leyes que sucedieron a tales movimientos, las minorías étnicas lograron una adecuada integración en la sociedad americana mediante una apropiada inmersión educativa.

Sin duda, uno de los casos más remarcables en la reivindicación de los derechos lingüísticos en la historia de Estados Unidos aconteció en 1954, es el caso Brown contra el Comité Educativo de Topeka, en el estado de Kansas. A pesar de no estar directamente vinculado con la educación bilingüe, sí podemos asegurar que tendría consecuencias positivas para ésta.

Se trata de un caso en el que a Linda, una niña afroamericana de siete años, se le impedía asistir a la escuela del barrio porque no era de raza blanca; en su lugar, ella iba a una escuela mucho más lejana atravesando zonas peligrosas. La discriminación racial a la que se vio sometida, hizo que su padre, junto con la ayuda de un grupo llamado *National Association for the Advancement of Coloured people* (NAACP), presentara una querrela contra el comité educativo de Topeka. A este respecto, el tribunal supremo declaró inconstitucional la discriminación racial tanto en las escuelas como en espacios públicos y consideró prioritario una inmediata disgregación de las escuelas, ordenando posteriormente la modificación de las leyes que se habían aprobado años atrás: “*We conclude that in the field of public education the doctrine of “separate but equal” has no place. Separate educational facilities are inherently unequal* (citado en Alexander & Alexander 2011:1007) (Miller, 2004).

Además del caso de Brown, también sucedieron otros muchos litigios que provocaron numerosas reacciones por parte del pueblo afroamericano y que generaron una lucha persistente por sus derechos civiles. Como consecuencia, surgieron diversos movimientos sociales activistas, que finalmente confluyeron en la aprobación de una nueva ley en 1964: la ley de los derechos civiles (*Civil Rights Act*). La aprobación de dicha ley supondría para las minorías una esperanza y una manera de reclamar los derechos lingüísticos (Wagoner & Urban 2013).

3.10. EL MOVIMIENTO DE LOS DERECHOS CIVILES Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE

En el período comprendido entre las dos guerras mundiales la tónica general fue la de un sentimiento de hostilidad y rechazo a cualquier lengua minoritaria asentada en Estados Unidos, cuyos alumnos asistían a escuelas donde debían “nadar o hundirse” (“*swim or sink*”). Sin embargo, tras la resolución del caso Brown, surgieron los movimientos a favor de los derechos civiles que, inicialmente estaban enfocados en la lucha de los afroamericanos por conseguir los derechos obtenidos tras la proclamación de emancipación de 1862. Como

resultado de tales movimientos surgió lo que sería uno de los mayores impulsos para la educación bilingüe, ya que eran una medida de presión para alcanzar el pluralismo cultural que se pretendía (Field, 2011).

Así pues, se dispuso la aprobación del artículo VI de la ley de los Derechos Civiles en 1964, defendiendo el derecho de toda persona a disfrutar de cualquier programa o actividad financiada con dinero gubernamental. El mencionado artículo recoge lo siguiente: *“no person in the US shall, on the grounds of race, color or national origin, be excluded from participation in, be denied the benefits of, or be subjected to discrimination under any program or activity receiving federal financial assistance”* (Hoff, 1994:492).

Debido a estos revolucionarios movimientos y a las nuevas leyes promulgadas, se fomentó la iniciativa de llevar a cabo programas bilingües como réplica a la discriminación sufrida por las minorías lingüísticas asentadas en Estados Unidos. En este sentido, pronto la educación bilingüe tomó un cariz diferente y fue considerada como una solución para proporcionar la ansiada igualdad de oportunidades para aquellos estudiantes que hablaran una lengua que no fuera la lengua inglesa.

Hemos de señalar que, además de este movimiento de los derechos civiles, existía en el país una gran preocupación por las etnias minoritarias y, sobre todo, por la pobreza que les hostigaba en numerosos estados y que impedía el avance y desarrollo educativo de dichas minorías. En este sentido, surgió en Estados Unidos una sensación de entusiasmo en torno a la educación y pasó a ser considerada una de las herramientas más poderosas en la lucha contra la pobreza y la diferencia entre las clases sociales (Malakoff & Hakuta, 1990).

3.10.1. THE BILINGUAL EDUCATION ACT: IMPLANTACIÓN DEFINITIVA

Como consecuencia del reconocimiento del incremento de alumnos inmigrantes durante la década de los 60, el gobierno de Estados Unidos, bajo la

presidencia de Lyndon B. Johnson ⁵³, promulgó la ley de Educación Bilingüe de 1968 (Lessow-Hurley, 1990). Se trata de una de las leyes más trascendentales en lo que se refiere a la regulación política de la educación bilingüe y, a pesar de las diferentes revisiones a las que fue sometida, muchas de las cuales no favorecieron el desarrollo de la enseñanza bilingüe, ha sido considerada una ley relevante en cuanto al reconocimiento de los derechos de las minorías lingüísticas (Nieto 2009).

La Ley de Educación Bilingüe (BEA)⁵⁴ reconocía los problemas educativos a los que se enfrentaban los estudiantes por su incapacidad para hablar inglés y aseguraba fondos y apoyos gubernamentales para mejorar esa educación. BEA también apuntaba que “*equal education was different from identical education with the same teachers and within the same classrooms*” (Malakof & Hakuta, 1990:32). Esta ley fue promulgada para definir los programas de educación bilingüe, identificar los objetivos de los mismos y para establecer unos criterios a la hora de obtener una respuesta del progreso de los alumnos. El propósito de la elaboración de esta ley era brindar apoyo gubernamental con fondos económicos para las diversas delegaciones educativas, para así implantar

⁵³ El presidente Lyndon B. Johnson fue el único presidente que contaba con una gran experiencia en enseñar inglés a niños de habla no inglesa en programas “*English-only*” para alumnos desfavorecidos mexicanos-americanos en el estado de Texas. La explotación y el abuso sufrido por estos alumnos, afectó a Johnson sobremanera y le hizo posicionarse y tener una actitud prejuiciosa en contra de la educación opresiva de la que había sido testigo y mediante esta ley pretendió provocar ambición y visión de futuro para aquellos alumnos no angloparlantes con pocos recursos y añadió “*I was determined to give them what they needed to make it in this world, to help them finish their education. Then the rest would take care of itself*” (Dallek, 1991:78)

⁵⁴ La Ley de Educación Bilingüe se vio sometida a revisiones en los años 1978, 1984, 1988 y 1994. El contexto político de aquellos años dio forma a las distintas leyes que modificaron la esencia de la primitiva y debilitaron de manera evidente el bilingüismo en estados unidos, incrementado ayudas para los programas de *English-only* y desacreditando la enseñanza y la conservación de las lenguas minoritarias. En la revisión de 1978, se propuso que la educación en la lengua materna sirviera tan sólo como medio de transición hasta que los alumnos adquirieran un buen nivel de inglés. Así, en 1984, el gobierno promovió y destinó ayudas a programas especiales que impartían enseñanza tan sólo en inglés (*Special Alternative Instruction Programs*). En 1988, la revisión de la ley fue aún más severa con el bilingüismo, ya que no se permitía la matriculación en programas bilingües durante más de tres años.

Por el contrario, en 1994 la BEA sufrió una modificación más moderada y buscó el perfeccionamiento en la lengua inglesa y, en la medida de lo posible, también en la lengua materna “[...] *gives priority to applications that provided for the development of bilingual proficiency both in English and another language for all participating students*” (BEA, 1994, Sec. 7116 [I] [1] citado en Freeman 1998:55). A pesar de ello, resurgieron grupos activistas políticos como English-Only o English-First, que se opusieron a la educación bilingüe y ejercieron una gran presión para aniquilar el bilingüismo en las escuelas estadounidenses. (Freeman 1998; Fitzgerald, 1993)

programas bilingües destinados a aquellos niños hispanohablantes sin recursos, para los que la lengua inglesa era una lengua extranjera y su dominio de la misma era limitado. La dificultad de acceso a la educación de estos grupos hacía difícil una integración y una incorporación adecuada a la sociedad. Se trataba, por tanto, de ofrecer parte de la instrucción en la lengua nativa del estudiante y así facilitar su admisión en la sociedad. A este enfoque educativo, del que más adelante haremos un breve análisis, se le denominó “*transitional bilingual approach*” (Lessow-Hurley, 1990; Del Valle, 2003).

Se pretendía que la instrucción se llevara a cabo en la lengua nativa junto con el inglés como segunda lengua. En este sentido la educación bilingüe cobró gran reconocimiento y pasó a ser considerada una posible medida para solucionar la desigualdad educativa y económica que estaba afectando al desarrollo y la mejora de las clases sociales más desfavorecidas. En principio, las medidas y ayudas iban destinadas a aquellas escuelas de los distritos donde habitaban las comunidades hispanohablantes con pocos recursos. Sin embargo, en enero de 1967 el senador Ralph Yarborough modificó la ley especificando que todos aquellos grupos lingüísticos minoritarios que necesitaran tales ayudas podían beneficiarse de las mismas (Faltis & Hudleson ,1998):

Accordingly, during the first years of implementation, grants were awarded only to schools that: 1) developed and operated dual language programs for non-English-speaking students, 2) made efforts to attract and improve the skills of bilingual teachers, and 3) established communication between the school and the community being served (Faltis & Hudelson (1998:10) en Fernández Álvarez & García Garrido 2011).

Entre los acontecimientos que tuvieron lugar en la década de los 60 y que supusieron cambios significativos en la política educativa podemos señalar el que sucedió en Miami con la llegada de una inmensa cantidad de refugiados cubanos huyendo de la dictadura castrista. Así, con la premisa fundamental de buscar soluciones y suplir las carencias lingüísticas de aquellos refugiados recién llegados, las autoridades educativas propusieron la implantación de un programa experimental de educación bilingüe inglés-español durante los primeros tres años

en la educación primaria de la escuela Coral Way, en el estado de La Florida. La principal finalidad era la de crear unas escuelas bilingües que fueran pragmáticas y eficaces y sirvieran como respuesta a las experiencias de exclusión y segregación que se habían vivido (Freeman, 1998; Malakoff & Hakuta, 1990).

Durante dicho programa bilingüe los alumnos matriculados, sin tener en consideración si eran hispanohablantes o angloparlantes, recibían la enseñanza de cualquier asignatura en ambos idiomas, combinando un idioma por la mañana y otro por la tarde. De la instrucción se encargaban tanto profesores de español de la universidad de Miami como profesores de habla inglesa de la propia escuela. Como consecuencia de los buenos resultados conseguidos con el programa en la escuela de Coral Way, surgió la iniciativa para la expansión y puesta en marcha de otros programas bilingües similares a lo largo de toda la geografía sudoeste estadounidense ⁵⁵.

3.10.2. CONFIGURANDO LA LEY DE EDUCACIÓN BILINGÜE

El año 1974 supuso un gran avance para el impulso de la educación bilingüe. Por una parte, una vez más, la ley se puso de parte de las familias inmigrantes que consideraban que sus hijos sufrían discriminación en las escuelas. Un claro ejemplo de lo que acabamos de decir es el caso Lau contra Nichols y en el que una vez más, el Tribunal Supremo de Estados Unidos falló en beneficio de las minorías lingüísticas. Por otra parte, con la aprobación por el Congreso de la ley de igualdad educativa (*Equal Educational Opportunity Act*). En ambos casos, se declaró que los estudiantes de Estados Unidos que no fueran angloparlantes tenían el derecho de recibir enseñanza en su propia lengua o bien acomodarlos en programas de apoyo hasta que la adquisición del inglés como segunda lengua no fuera impedimento para el aprendizaje.

⁵⁵ Debido al éxito de la escuela Coral Way, se establecieron otras escuelas bilingües también en el sudoeste de Estados Unidos. En 1964, se implantaron dos en el distrito independiente de San Antonio y otras dos en el estado de Texas; en 1965 otra más en Nuevo México y Texas. En 1966, se crearon numerosas escuelas bilingües, entre ellas otra escuela más en San Antonio y dos más en Texas, además en el estado de California se establecieron otras dos y otra más en Arizona. Al año siguiente, en 1967, se creó una escuela bilingüe en Nuevo México (Castellanos, 1983).

3.10.2.1. EL CASO LAU

Si tuviésemos que identificar otro de los momentos significativos durante la implantación de la ley de educación bilingüe, sería el juicio de Lau contra Nichols. A pesar de que podemos hablar de 1971⁵⁶ como del año de la puesta en marcha de la ley de educación, hemos de tener en cuenta que, en principio, los fundamentos que constituían la propia ley no estaban del todo definidos, ya que la ley era muy generalizada y no especificaba las obligaciones que debieran cumplir las escuelas públicas que recibiesen los fondos federales

A este respecto, en 1969 unos dos mil alumnos chino-americanos interpusieron una demanda al distrito de San Francisco por considerarse excluidos de cualquier tipo de ayuda que pudiera compensar y solventar sus problemas de comprensión lingüística, y se quejaban además de recibir una educación injusta y desigual. Finalmente, no fue hasta el año 1974 cuando el tribunal supremo falló a favor de los estudiantes chinos y manifestó que el hecho de utilizar el inglés como lengua de instrucción y situar en la misma clase a alumnos no angloparlantes sin ningún apoyo, violaba el artículo VI de la ley de los Derechos Civiles de 1964 que, como hemos mencionado con anterioridad, prohibía cualquier tipo de discriminación que se basara en la raza, en el color o la nacionalidad en toda actividad o programa que estuviera financiado por fondos públicos. Además, el Supremo también ratificó la obligación, por parte de cada una de las escuelas de los distritos, de garantizar que aquellos estudiantes que no tuvieran un buen dominio del inglés fuesen ayudados y protegidos y, en ningún caso, discriminados por ello. Se trataba de superar cualquier barrera que dificultara la integración de dichos estudiantes (Ferguson, Heath & Hwang 1981; Schmid, 2001):

It seems obvious that the Chinese-speaking minority receive fewer benefits than the English-speaking majority from the respondent's school system which deprives them a meaningful opportunity to participate in the educational program –all earmarks of the discrimination banned by the regulation (Del Valle, 2003:239).

⁵⁶ En 1971 el estado de Massachusetts fue el primer estado en implantar la educación bilingüe en las escuelas. (Lessow-Hurley, 1990)

La decisión del Supremo en el caso Lau supuso un importante beneficio para la defensa de los derechos de los niños de habla no inglesa a tener una educación en igualdad de condiciones que los niños nativos americanos. Según afirman Crawford (2004) y Schmidt (2001), podemos decir que este caso está considerado como uno de los mayores precedentes legales en el que se defiende el derecho a no ser discriminado por pertenecer a un grupo de minoría lingüística.

No obstante, la resolución del caso Lau dejaba abierta la modificación o el cambio educativo a tener en cuenta y, en ningún caso, proponía ninguna rectificación específica, tal como programas bilingües, programas de inglés como segunda lengua o cualquier otra posibilidad que promoviera la igualdad que se pretendía: *“There is no equality of treatment merely by providing students with the same facilities, textbooks, teachers and curriculum for students who do not understand English are effectively foreclosed from any meaningful education”* (Lau v. Nichols 1974:566, en Schmid 2001:70).

Como consecuencia de ello, el resultado fue la elaboración de un documento por parte del departamento de los derechos civiles (OCR) junto con el departamento de Educación, Salud y Bienestar para clarificar las pautas y acciones que debían llevar a cabo las escuelas y asegurarse así de que se cumpliesen los requisitos solicitados por las minorías lingüísticas de dichas escuelas. Este documento denominado *“Lau Remedies”* (Las enmiendas del caso Lau) se difundió en 1975 y pretendía establecer unos métodos válidos para identificar y evaluar el dominio y habilidades de los estudiantes no angloparlantes. (Fitzgerald, 1993, Malakoff & Hakuta, 1990).

De esta manera, se podía determinar cuándo dichos estudiantes estaban preparados para el seguimiento de las clases en inglés y se establecían los requisitos a cumplir por los profesores de las minorías lingüísticas.

Imposition of a requirement that before a child can effectively participate in the education program he must already have acquired those basic skills, is to make a mockery of public education. We know that those who do not understand English are certain to find their classroom experiences wholly incomprehensible and in no way meaningful (Lau v. Nichols 1974:566, en Schmid 2001:70).

Siguiendo estas enmiendas, las escuelas fueron obligadas a enseñar inglés a aquellos alumnos con un bajo dominio del mismo, y la instrucción del currículo a través de la lengua que más dominasen, hasta que el propio estudiante consiguiese una competencia lingüística suficiente como para aprender de una manera efectiva en una clase monolingüe (Del Valle, 2003; García & Baker (1995)).

3.10.2.2. LOS DERECHOS EDUCATIVOS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS A JUICIO: LA LEY DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Después de que el Tribunal Supremo fallara a favor de los inmigrantes en el caso Lau, en 1974 se aprobó una nueva ley llamada Ley de Igualdad de Oportunidades Educativas (EEOA) que pretendía regularizar las decisiones tomadas en el caso Lau y establecía que no sólo aquellas escuelas cuyos distritos se vieran favorecidos por fondos federales, sino que declaraba que todas las escuelas públicas apoyasen a las minorías lingüísticas con programas adecuados. En la sección 1703 de dicha ley, se concreta lo siguiente:

No state shall deny equal educational opportunity to an individual on account of this race, color, sex or national origin, by the failure of an educational agency to take appropriate action to overcome language barriers that impede equal participation by its students in its instructional programs.

Sin embargo, ni la EEOA ni las enmiendas del caso Lau obligaban específicamente a una educación bilingüe ni a programas específicos educativos, ni siquiera establecían norma o definición explícita del significado de “*appropriate action to overcome language barriers*”. Como consecuencia de esta laxitud, se sucedieron continuos litigios que fueron resueltos y tratados de manera diferente, dejando la interpretación de los mismos a los jueces que tomaban parte. Así, no era de extrañar que fueran diferentes las sentencias de los casos que se sucedieron con posterioridad sobre qué programas y recursos debían ofrecer las

escuelas con el fin de gestionar adecuadamente los problemas idiomáticos (Malakoff & Hakuta, 1990).

Una de las resoluciones más determinantes en lo que a educación bilingüe se refiere resultó ser el caso de Castañeda contra Pickard acontecido en 1981. Este litigio supuso la interpretación definitiva de la ley de la igualdad de oportunidades por parte del tribunal, convirtiéndose en una de las resoluciones que serviría para aclarar qué programas de las escuelas cumplían con los requisitos que dictaba dicha ley y por tanto, cubrían las necesidades de aquellos estudiantes que pertenecían a minorías lingüísticas. De esta manera, se trataba de hacer un seguimiento y garantizar que las escuelas no pasaran por alto las carencias lingüísticas que suponían una barrera para los estudiantes no angloparlantes. Una vez se hubo resuelto el caso, el tribunal decretó establecer tres criterios que sirvieran para evaluar los programas bilingües dirigidos a los estudiantes sin dominio del inglés que se llevaban a cabo en las escuelas (García & Baker, 1995; Malakoff & Hakuta, 1990).

En primer lugar, los programas debían ser validados por expertos educadores quienes buscarían la sensatez pedagógica, incluyendo un contenido adecuado en el contenido en las áreas y un progreso en el mismo, y no simplemente la adquisición del inglés; seguidamente, el programa también debía ser implantado de manera eficiente y razonable, en cuanto a recursos y personal necesarios, que evaluarían el progreso del niño; el programa debía ser evaluado y apoyado para que fuese efectivo, y demostrar que las barreras lingüísticas que dificultaban el aprendizaje, habían sido superadas, no sólo en cuanto al conocimiento de la lengua, sino en la comprensión y avance en el currículo en general. Los criterios a los que acabamos de aludir son conocidos como “*Castañeda Standards*” o “*Castañeda tests*” (García, 2005).

Por su parte, Del Valle (2003) no pone en duda la trascendencia y validez de dichos criterios, pero muestra su disconformidad con los mismos señalando algunas deficiencias. En primer lugar, no considera que ningún programa bilingüe pueda basarse ni ser justificado con teoría pedagógica alguna; además, sustenta que no todos los programas bilingües requieren de los mismos medios económicos o personales y, por último, lo más relevante para Del Valle es que

sería necesario un largo periodo de tiempo para poder evaluar la idoneidad del programa usado y, en caso de ser ineficaz, poder identificar el problema y rectificarlo.

En este sentido, y a pesar de las pautas establecidas, el tribunal no consideró apropiado imponer la obligación de elegir ningún programa bilingüe determinado. Por tanto, y gracias a estos requisitos, las escuelas de los distritos más reticentes a implantar los programas bilingües tuvieron una amplia libertad y la posibilidad de implementar aquellos programas de educación que estimaban convenientes y, como consecuencia, se vio incrementada la creación de más programas bilingües. Como señala Malakoff (1990:6): *“The congress intended to leave the state and local education authorities free to determine how they wished to discharge their obligation”*.

Podemos afirmar que, en el año 1983 la educación bilingüe estaba extendida por toda la geografía de Estados Unidos; nueve estados contaban con una legislación que requería instrucción dual para los alumnos no angloparlantes o con dificultades de entender la lengua inglesa (Ovando & Collier, 1987).

Durante más de un siglo de controversia, parecía que el debate sobre el bilingüismo en la educación había llegado a su fin. Sin embargo, como resultado de diversos factores socioeconómicos que abordaremos en el siguiente apartado, la enseñanza bilingüe en Estados Unidos volvió a ser cuestionada.

3.11. EL CONTROVERTIDO DEBATE DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Una de las peculiaridades de las décadas de 1970 y 1980 es el aumento masivo del número de inmigrantes en Estados Unidos, que derivó en la voluntad política por el seguimiento del bilingüismo en la educación. Para ello, el gobierno posibilitó su desarrollo y ofreció ayudas para cubrir las necesidades de las minorías lingüísticas. Sin embargo, a comienzos de la década de 1990 la enseñanza bilingüe volvió a sufrir un azote y se vio envuelto nuevamente en un controvertido debate.

3.11.1. LA ABUSIVA PROPUESTA DE 1994: CALIFORNIA (187)

En 1994, algunos estados como California, Texas y Florida se vieron afectados por una tremenda crisis económica, debida en gran parte al gasto que esos estados estaban soportando por la llegada de un gran número de inmigrantes ilegales. Por ello, el estado de California, con la intención de subsanar el problema y regularizar la situación, aprobó, con un resultado de un 60% de los votos a favor, la propuesta 187 (LeMay, 2004).

Se trataba de una fuerte medida antiinmigración que se denominó "*Save our State*" (SOS) que significó el inicio de los movimientos antinmigración ilegales en los estados de la geografía oeste del país. La iniciativa culpabilizaba a los inmigrantes ilegales de los estragos económicos que estaba sufriendo la población, y denunciaba los abusos y casos de violencia cometidos por los inmigrantes ilegales. Por ello, y para proteger a la ciudadanía, se restringieron los servicios públicos de los que se pudieran beneficiar, como atención sanitaria o la educación, así como el ofrecimiento de empleo a los inmigrantes ilegales (Danver, 2013; LeMay, 2004): "*The Proposition 187 required all state and local government agencies with the federal government, to establish a system for identifying suspected illegal aliens and denying them benefits or public services in California*" (LeMay 2004:23). A pesar de la firmeza de la iniciativa, no fue hasta 1998 cuando la legalidad de tal medida fue puesta en duda, y la exclusión de la inmigración para la regularización de la misma, se consideró una práctica inaceptable e inconstitucional.

Si bien, con el paso del tiempo la propuesta 187 fue declarada abusiva e inconstitucional, sirvió para dar cabida a diversos intentos por desprestigiar nuevamente la inmigración y desfavorecer todo aquello que no formara parte de la identidad americana. Se volvían a vivir tiempos de prejuicios y rechazos por todo lo foráneo, resurgiendo un sentimiento por proteger lo autóctono, incluida la lengua inglesa.

3.11.2. RON UNZ PROPUESTA 227: UN DESPIADADO BENEFICIO A LA LENGUA INGLESA

Debido a la masiva inmigración, en las dos últimas décadas del siglo XX, el número de estudiantes con un limitado dominio del inglés aumentó de manera significativa en el estado de California; sobre todo, ciudadanos venidos de Vietnam, China, Corea, Armenia, Rusia, Ucrania, Serbia, India o Pakistán. Así, nos encontramos ante una población con una diversidad cultural y lingüística tal que podemos afirmar que las escuelas del estado de California tenían una amplia experiencia en programas bilingües: *“With a multilingual population, California had become a state where both experimentation and experience with bilingual education had blossomed”* (Baker, 2011:190).

Sin embargo, en 1998 surgió una nueva iniciativa impulsada por un empresario aspirante a ser gobernador de California, Ron Unz. Unz basó su campaña electoral en la crítica hacia la educación bilingüe y vio en la desacreditación y desprestigio de los programas bilingües una oportunidad para sembrar de nuevo la controversia en la sociedad estadounidense (Baker 2011). La propuesta fue llamada *“English for Children”* y se manifestaba como un intento de mejorar la instrucción de la lengua inglesa para aquellos niños que lo pudieran necesitar con el fin de alcanzar mejores oportunidades laborales y económicas: *“Therefore it is resolved that: all children in Californian public schools shall be taught English as rapidly and effectively as possible and shall be taught English by being taught in English”* (Crawford 2000: 96). De esta manera, la educación bilingüe experimentó un debilitamiento importante: *“the students numbers in Californian bilingual education fell from 498,879 in 1997-98 to 167,163 in 2000-01 and to around 141,000 students in 2002-03”* (Crawford, 2004 en Baker, 2011:191).

Tras la aprobación de la propuesta 227, el estado de California eliminó la mayoría de los programas bilingües de sus escuelas públicas y, en su lugar, se implantaron de nuevo los modelos de enseñanza de inmersión en inglés: *“Bilingual education was virtually eliminated; sheltered (or structured) English-immersion programs were put in their place”* (Baker, 2011:190).

Todo ello influyó en gran medida para que comenzaran a emerger con fuerza los grupos activistas políticos que se oponían radicalmente al bilingüismo en las escuelas y defendían movimientos como *English-Only* o *English First*, coaccionando a las escuelas a volver a aplicar el método “*sink or swim*” con los estudiantes no angloparlantes. Así pues, la presión para la eliminación de los programas bilingües y la reducción del uso de otras lenguas, se hizo más patente en los estados de California, Arizona, Colorado y Massachusetts ⁵⁷, donde había un gran porcentaje de población perteneciente a las minorías lingüísticas.

3.11.3. NO CHILD LEFT BEHIND: EL FOMENTO DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

La política que regulaba el aprendizaje de la lengua inglesa para los niños no angloparlantes dio un giro trascendental con la aprobación de la ley que desbancaría la Ley de Educación Bilingüe de 1968. Se trata de la ley “*No child Left Behind*” (Ningún niño dejado atrás) propuesta en 2001 y aprobada en 2002 estando en el poder el gobierno de George W. Bush. Con la aprobación de esta nueva ley, se introdujeron diversos cambios de nomenclatura ⁵⁸ y según apuntan Wiley & Right (2004), el término bilingüe dejaría de usarse en documentos gubernamentales o para etiquetar programas educativos; de esta manera, la ley de Educación Bilingüe de 1968 (*Bilingual Education Act*) se sustituiría por *Language Instruction for Limited English Proficient and Immigrant Students* y su intención con los estudiantes no era el catalogarlos como bilingües o pertenecientes a minorías lingüísticas, sino que su principal objetivo se centraba en que el nivel de inglés de dichos estudiantes mejorase sobremanera.

⁵⁷ Las iniciativas de “*English for the Children*” también fue llevada a las urnas en Arizona en el año 2000 (Propuesta 203) siendo favorable en un 63% de los votos, y en Massachusetts en el año 2002 donde consiguió un 68% de los votos a favor. Sin embargo, también en el año 2002, la propuesta de Unz no triunfó en el estado de Colorado alcanzando sólo un 44% de votación favorable. (Baker...)

⁵⁸ Se llevó a cabo la modificación en la nomenclatura de varias instituciones y en lugar de: *Office for Bilingual Education and Minority Language Affairs* encontraríamos: *Office of English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement for Limited English Proficient Students*. Por otro lado, *National Clearinghouse for Bilingual Education* se cambiaría por *the National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs* (Wiley & Wright, 2004).

En este sentido, la única diferencia notable no estaría identificada con la situación socioeconómica, sino con la competencia lingüística que los alumnos tenían que adquirir. Con la implantación de la nueva ley, *No Child left Behind* (NCLB) se dejaba de apoyar directamente a la educación bilingüe en Estados Unidos: “*Despite the allowances for transitional and dual-immersion programs, the new law is more likely to discourage bilingual education and promote English-only approaches*” (Wiley & Wright, 2004:156).

Sin lugar a dudas, los requisitos que demandaba la nueva ley eran bastante firmes en cuanto al procedimiento a seguir con los estudiantes de la lengua inglesa; para tal fin, se elaboró un nuevo compendio de objetivos, de incentivos y de sanciones que supusieron la ruptura con lo que hasta entonces se conocía. El principal objetivo de la ley *NCLB* no era que los alumnos dominasen dos lenguas, sino que adquirieran la lengua inglesa “*to ensure that children who are limited English proficient, including immigrant children and youth, attain English proficiency*” (Title III, Sec. 3102 citado en Wiley & Right, 2004: 156).

Tras la aprobación de la ley *No Child left behind*, los distritos y las escuelas tuvieron que adoptar el compromiso de encargarse de que los estudiantes con poco dominio de la lengua inglesa, llegasen a alcanzar niveles de inglés competentes. Por otra parte, otro de los objetivos sería alcanzar unos niveles académicos para ciertas materias como matemáticas y lectoescritura. Para ello, se acogían a la elaboración de unos planes que se centrarían en la realización y superación de unos exámenes determinantes que se llevaban a cabo anualmente y de carácter obligatorio, desde el tercer grado hasta el octavo (Wiley & Wright, 2004).

Asimismo, las escuelas estaban obligadas a reportar unos informes sobre el progreso del alumnado. En este sentido, todas aquellas escuelas que fracasaran en la consecución de los objetivos planteados, serían penalizadas con medidas como la sustitución de su plantilla o el cierre de la propia escuela. A este respecto, podemos destacar la enorme presión a la que estaban sometidas las escuelas, cuyo único fin era preparar a los alumnos lo mejor y más rápido posible para la superación de los exámenes impuestos. En lo que se refiere a los estudiantes que

no superasen los objetivos determinados por la escuela, éstos podían ser dirigidos a recibir una ayuda especial, con previa notificación a los padres, o trasladados a otras escuelas del distrito (Crawford J. 2005; Wiley & Wright, 2004; Baker, 2011).

Como señala Kuenzi (2007), definitivamente la condición imperiosa de que la lengua en la que debían realizar los exámenes fuera la lengua inglesa motivó a que la instrucción en dos idiomas no fuera ni eficiente ni posible, y tuvo como consecuencia la utilización de métodos basados en la enseñanza en inglés. Nos encontramos ante un punto de inflexión legislativo en el que nuevamente la adquisición del inglés se perfilaba como el primer objetivo de la educación, relegando a un segundo lugar el mantenimiento y conservación de cualquier otra lengua. Tal y como señala Crawford (2008), las circunstancias apuntaban de nuevo a un detrimento del bilingüismo en las escuelas: *"Accountability" provisions, such as judging schools by the percentage of ELLs reclassified as fluent in English each year, are expected to discourage bilingual education programs and encourage English-only programs"* (Crawford 2008:124).

Como hemos analizado a lo largo de este capítulo, la diversidad lingüística era algo común en la América colonial y en los primeros años de nacimiento de la nación. Cada una de las lenguas jugaba un importante papel en la vida social y política estadounidense. Los diferentes pueblos inmigrantes intentaron conservar sus lenguas nativas a través de la religión, educación e instituciones económicas. El cariz que tomó el uso de estas lenguas y el tratamiento que se hizo de la política educativa fue para algunos líderes intelectuales algo muy valorado por lo que simbolizaba. Ya hemos comentado que en el siglo XIX, existía una gran tradición bilingüe en instituciones sociales y religiosas y en escuelas privadas y públicas. No obstante, no fue hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX que las fuerzas políticas, sociales y religiosas se opusieron al mantenimiento de otras lenguas que no fueran el inglés (Ferguson, 1981).

3.12. PROGRAMAS BILINGÜES: RESPUESTA A LA DEMANDA DEMOGRÁFICA

Una vez analizados los orígenes y la evolución que ha sufrido la educación bilingüe en Estados Unidos a lo largo de la historia, hemos de reconocer que desde su formación, es un país que ha estado asociado a la pluralidad y al multiculturalismo. Los programas bilingües educativos surgían como un reconocimiento a la necesidad y un compromiso por atender a aquellos ciudadanos americanos que hablaban una lengua distinta a la lengua inglesa. El sistema educativo estadounidense debía, por tanto, evolucionar en el mismo sentido que lo hacía su demografía.

El desarrollo y la evolución de los programas bilingües en Estados Unidos es una clara consecuencia del aumento de la inmigración. Asimismo, es un hecho que los alumnos aprendices de la lengua inglesa ELLs (English Language Learners)⁵⁹ han crecido exponencialmente en las últimas tres décadas y requerían, además de llegar a ser competentes en inglés, no descuidar su lengua materna, cuyo único contacto será en el entorno familiar.

Según los datos revelados por el ELL Information Center ⁶⁰(Centro de información de los estudiantes de lengua inglesa) los alumnos que están interesados en aprender la lengua inglesa en Estados Unidos es un colectivo que ha incrementado considerablemente, casi un 60% en la última década, comparado con el 7% de crecimiento de población estudianta en general. Señalar que la mayor concentración de ELLs se localiza en los estados de California, Arizona, Florida, Texas, Nueva York o Illinois. No obstante, la población de estudiantes de

⁵⁹ Una de las terminologías que más discrepancia suscitaron entre los expertos lingüistas y los legisladores, fue la designación de los estudiantes de minorías lingüísticas cuyo propósito era aprender inglés. Desde el punto de vista legislativo, eran denominados como alumnos con una competencia limitada en inglés (*Limited English Proficient*, LEP). Sin embargo, desde una perspectiva pedagógica esta nomenclatura fue muy criticada ya que resaltaba las deficiencias que tenía el niño. Por tanto, actualmente los términos más recurrentes son English Language learner (ELL), Dual Language Learner (DLL) o language minority student: “*just as we refer to advanced teacher candidates as ‘student teachers’ rather than ‘limited teaching proficient individuals’, and to college students in physics as ‘physics majors’ rather than as ‘students with limited physics proficiency’*” (Lacelle-Peterson and Rivera, 1994:75, en González, 2008:416)

⁶⁰ Puede consultarse en el siguiente enlace: <http://www.migrationpolicy.org/programs/ell-information-center>

inglés ha aumentado en todos los estados en más de un 200% como es el caso de los estados de Indiana o Carolina del Sur.

Así, los datos que se presentan en la tabla que mostramos a continuación, nos indican el número de alumnos estudiantes de lengua inglesa en el curso 2013-14. Uno de los aspectos más significativos a tener en cuenta entre estos estudiantes es la lengua nativa de cada grupo minoritario que, aunque puede presentar alguna variación dependiendo de los estados. Hemos de apuntar que un elevado porcentaje (más del 70%) de estos estudiantes son hispanohablantes. Concretamente, la lengua española es la lengua autóctona para casi 3,8 millones de estudiantes de lengua inglesa, representando un 76,5% del total del alumnado. Seguidamente, encontramos el árabe y el chino que representan un 2.2% cada uno de ellos; a continuación, son 1.9% los alumnos cuya lengua familiar es el inglés, sin embargo no es su lengua originaria. Para finalizar, destacar la parte más baja de la tabla en la que están representados el vietnamita con un 1.8%, Hong y Haitiano, con un 0.8% respectivamente y Somalí, Ruso y Coreano con un 0.7% de población.

Tabla 2. Las lenguas nativas más comunes de los estudiantes de lengua inglesa. Curso 2013-14

Lengua Nativa	Número estudiantes inglés	Porcentaje de inglés sobre estudiantes inglés	Porcentaje estudiantes registro total
Español	3,770,816	76.5	7.7
Árabe	109,170	2.2	0.2
Chino	107,825	2.2	0.2
Inglés	91,669	1.9	0.2
Vietnamita	89,705	1.8	0.2
Hong	39,860	0.8	0.1
Haitiano	37,371	0.8	0.1
Somalí	34,472	0.7	0.1
Ruso	33,821	0.7	0.1
Coreano	32,445	0.7	0.1

Fuente: Digest of Education Statistics 2015 (Tabla 204.27).

Este hecho nos ha llevado a pensar que las necesidades que pueden presentarse en el aula para los grupos minoritarios pueden ser y realmente son muy diferentes, ya que se trata de un grupo de estudiantes heterogéneo cuyas necesidades varían ostensiblemente. Por este motivo, existen diversos programas bilingües cuyos objetivos y resultados también pueden diferir. Así pues, es conveniente que la comunidad educativa ajuste y sea precisa en la elección del programa bilingüe adecuado a los requisitos de cada grupo de estudiantes.

3.13. EL REFLEJO DEL PLURILINGÜISMO SOCIAL EN EL ENTORNO EDUCATIVO

Como ya hemos recalado, una de las evidencias más palpables y enriquecedoras de la historia de los Estados Unidos es el fenómeno de la inmigración, que ha dado como resultado la diversidad lingüística tan característica del país. Tal como Castillo (2001:12) sostiene *“linguistic diversity has been a fact of life on this continent and in its schools since before the founding of this country”*. Sin embargo, J. Crawford (2004) puntualiza los numerosos altibajos que esta diversidad lingüística ha experimentado a lo largo de la historia de los Estados Unidos, en parte debido a los niveles tan bajos que la inmigración ha llegado a alcanzar a mediados del siglo XX. No obstante, es un fenómeno que ha estado presente en todos y cada uno de los periodos de la historia, mucho antes incluso de que Estados Unidos se hubiera establecido como nación independiente de Inglaterra.

Como bien argumenta Parrillo (2009:204), Estados Unidos es una nación multiétnica: *“In a very real sense, the United States is a mosaic of men and women of different colors, religions and national origins. We are a microcosm of the world itself. We have become the first universal nation”* Hemos de tener en cuenta que, a mediados del siglo XIX, Estados Unidos se caracterizaba por estar compuesto de una población con predominio de habla inglesa y de religión protestante, sin embargo, hoy en día, esta sociedad ha sufrido una transformación

y se ha convertido en una sociedad resultado de una mezcla de razas (Nieto, 2009).

Analizando los datos facilitados por el departamento censal de los Estados Unidos del 2012 ⁶¹, podemos verificar que, el conjunto de la población hispana estaba formado por 56.6 millones de habitantes, lo que supone casi el 18% de la población total de Estados Unidos. En referencia al ritmo de crecimiento, a los habitantes de raza hispana les siguen la población asiática, con 21 millones de población, siendo un 5,2% del total. Sin embargo, son los habitantes afroamericanos los que más se les aproximan en cuanto al porcentaje de población, 46.3 millones de habitantes, 13% de la población total; por otro lado, la comunidad blanca no hispana representa un 62.2% de la población estadounidense.

Deducimos por tanto que, dado el plurilingüismo existente en el país, según apuntan varios estudios llevados a cabo S. R. Schechter y J. Cummins (2003), actualmente los alumnos monolingües pertenecientes a una sola cultura, son una minoría en las escuelas norteamericanas. Precisamente, este plurilingüismo y diversidad social se ve reflejado de la misma manera en las aulas:

Because of the diversity of children's cultural and language backgrounds, and differences in their knowledge of English, we realized the futility of any attempt at one size-fits-all instruction that ignored the richness and uniqueness of background knowledge presented by the individual children in our classrooms (S.R. Schechter, 2003:33).

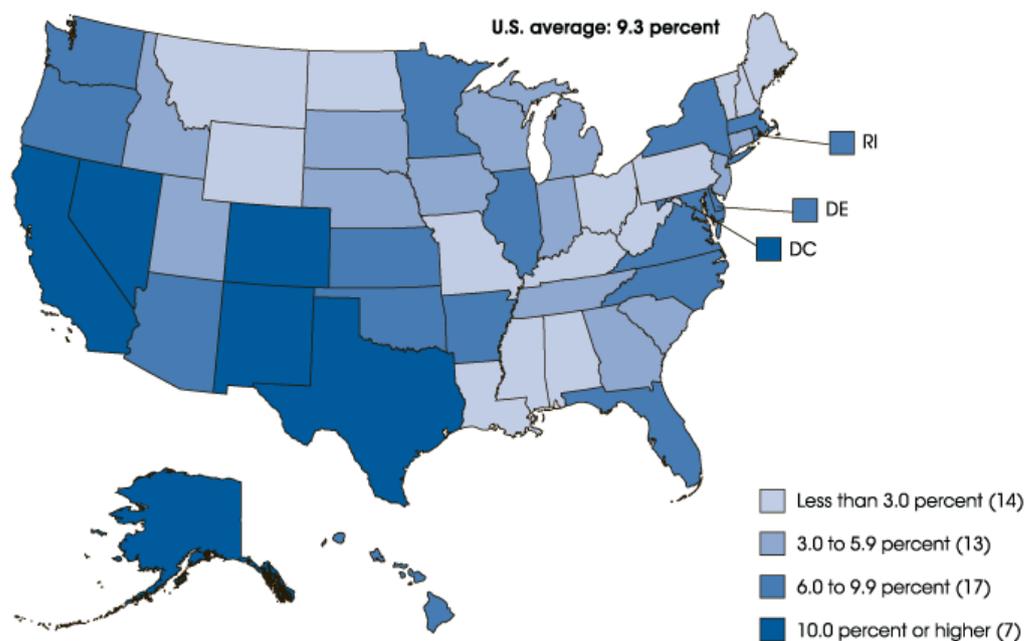
Actualmente, los estudiantes que participan en programas bilingües en Estados Unidos, consiguen una competencia y destrezas en lengua inglesa dentro de los estándares académicos, siendo equivalentes los resultados conseguidos por el resto del alumnado. El porcentaje de estudiantes que participaron en estos programas fue más alto durante el curso 2013-14 con un 9,3 % de estudiantes, mientras que en 2003-04 descendió en un 8.8 %.

⁶¹ Para obtener más información, puede consultarse el siguiente enlace: goo.gl/DH1iIA.

En el mapa que mostramos a continuación, observamos el porcentaje de alumnos que participaron en programas bilingües durante el curso 2013-14, y vemos que la zona oeste del país es la zona donde se concentra un mayor porcentaje de estudiantes en programas bilingües, concretamente el estado de California es el que posee un porcentaje más elevado con un 22,7%. Por otra parte, los estados de Arizona, Arkansas, Delaware, Florida, Hawái, Illinois, Kansas, Maryland, Massachusetts, Minnesota, Nueva York, Carolina del Norte, Oklahoma, Oregón, Rhode Island, Virginia y Washington comparten el rango de porcentaje entre un 6 y 9,9%.

En este sentido cabe destacar que en los cursos desde 2003-4 hasta el 2013-14, el porcentaje de estudiantes de inglés como segunda lengua incrementó en 14 estados, siendo el estado de Kansas el que experimentó un mayor incremento con un 4.6%. Si bien han sido 20 los estados que advirtieron un importante decrecimiento en el número de estudiantes aprendiendo la lengua inglesa, también debemos destacar los 30 estados, junto con el distrito de Columbia, que han visto un alto incremento en el porcentaje de alumnos no angloparlantes interesados en estudiar la lengua anglosajona, sobre todo en Kansas con una subida del 0.6%.

Ilustración 9. Porcentaje de alumnos estudiantes de lengua inglesa en los diferentes estados.



Fuente: National Center for Education Statistics. Digest of Education Statistics 2015. (Tabla 204.20)

Una vez que hemos revisado la evolución del bilingüismo a lo largo de la historia de Estados Unidos y tras analizar la presencia del mismo en la situación del sistema educativo del país, nos disponemos a adentrarnos en el siguiente capítulo donde se detallará el panorama lingüístico de Canadá, ya que sin lugar a dudas el hecho de referirnos a programas bilingües nos deriva a pensar en Canadá como el país por excelencia precursor de este modelo de educación bilingüe.

La compleja coexistencia entre dos ególatras y potentes comunidades como la francófona y la angloparlante, desencadenó en que la búsqueda del equilibrio de estatus entre ambas fuese el objetivo primordial de la política lingüística canadiense. No obstante, hasta la consecución de esa armonía de la que ahora hace gala, el país se vio sumido en una serie de conflictos políticos y lingüísticos por parte del pueblo francófona quien consideró oportuno reivindicar el lugar que les correspondía en la sociedad canadiense.

La controversia vivida a partir de la segunda mitad del siglo XX tuvo como consecuencia la implantación de numerosas medidas que contribuyeron a la avenencia del país y al establecimiento y consolidación del bilingüismo en territorio canadiense, y además conllevó a que tanto francófonos como anglófonos consideraran y reconocieran el citado bilingüismo como parte de su idiosincrasia. Entre las citadas medidas, destacamos los programas bilingües que se implantaron y desarrollaron en el sistema educativo canadiense.

En este sentido, no cabe duda que los programas bilingües que se implantaron en los países europeos, entre ellos España, a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, fueron un fiel reflejo de aquellos programas bilingües canadienses surgidos del experimento que se llevó a cabo en una pequeña escuela de St. Lambert.

CAPÍTULO 4. EL BILINGÜISMO COMO MEDIDA EQUITATIVA EN CANADÁ

Desde que el territorio canadiense fuera declarado oficialmente bilingüe inglés-francés por la promulgación de la Ley de Lenguas Oficiales en 1969, las premisas de los gobiernos del país siempre han ido dirigidas a buscar un equilibrio estatal y educativo de las dos lenguas. Por esta razón, y por las que desarrollaremos a lo largo del presente capítulo de esta investigación, se implantaron en el marco educativo canadiense los programas bilingües que servirían como referente a los desarrollados en el escenario europeo. En este capítulo abordaremos el complicado contexto sociolingüístico que se ha desencadenado en Canadá a lo largo de su historia y la evolución de la política lingüística canadiense y la repercusión que ha tenido ésta en la educación.

4.1. LA EVOLUCIÓN DEL BILINGÜISMO EN CANADA

Canadá es un país que fue formado por dos comunidades con potentes tradiciones culturales y lingüísticas, como son la inglesa y la francesa, para las que sus respectivos idiomas siempre había sido un elemento de división y controversia en la historia del país. Es evidente que la singularidad del bilingüismo canadiense se debe a dos hechos históricos fundamentales. En primer lugar, la doble colonización europea que vivió el país a lo largo de los siglos XVII y XVIII, por parte de dos imperios poderosos como eran Francia y Gran Bretaña. En segundo lugar, otro hecho relevante para el asentamiento y la evolución del bilingüismo en Canadá fue la concluyente decisión tomada por las autoridades de las colonias británicas mediante la Ley Quebec de 1774. A pesar de que dicha ley será explicada con más detalle en los próximos apartados, podemos anticipar que, tras la conquista británica, el gobierno británico, a pesar de ser dominante del territorio canadiense, permitió la continuidad del uso de la lengua francesa en las colonias recién conquistadas, posibilitando así de alguna manera la perpetuación y conservación de la misma.

En este sentido, la política que atendía la multiculturalidad de Canadá tuvo muy presente aquel mosaico cultural y, en todo momento, pretendió evitar cualquier asimilación lingüística y cultural como la que se llevó a cabo en América para hacer frente a su equivalente *melting pot* (Boberg, 2010). De esta manera, podemos afirmar que el gobierno canadiense siempre aceptó que el país estaba compuesto por dos grupos étnicos claramente diferenciados. Sin embargo, a pesar de que históricamente han sido influenciados por dos culturas equidistantes, como son la anglosajona y la francesa, cabe destacar que la parte de la idiosincrasia e identidad de los canadienses tiene que ver con la aceptación de un solo estado que comprende dos lenguas oficiales. Así lo subscribe Verney (1986: xi) *“the vast majority of Canadians are neither United Empire loyalist nor Quebec separatists: they are committed to the idea of one state with two cultures. And they are still resolving the relationships between the two language groups”*.

Por su parte, es Porter (2015) quien sostiene que ambos grupos admitieron la vitalidad e influencia de la lengua anglosajona y asumieron que los inmigrantes que llegasen a Canadá adoptarían la lengua inglesa como la lengua convencional del país:

[...] the first ethnic group to come into previously unpopulated territory, as the effective possessor, has the most to say. This group becomes the charter group of the society, and among the privileges which it retains are decisions about what other groups are to be let in and what they will be permitted to do. Canada has two charter groups, the French and the English, although they have by no means equal strength in economic decisions, and since Confederation they have had conflicting ideas about who should enter the country. The ethnic composition of the immigrant force has revealed the conflicting interests and prejudices of the two charter groups. The French looked with suspicion on the large number of British immigrants and asserted that non-British immigrants took on the English- rather than the French-Canadian way of life (Porter, 2015:60).

Al revisar la literatura del tema en cuestión, queda patente que la historia de Canadá ha estado desde siempre salpicada de una continua hostilidad y fricción entre los dos grupos étnicos. A este respecto, Conway (2008) hace referencia a la introducción hecha por Hugh MacLennan (2003) en su novela *Two Solitudes*, en la que afirma que es tremendamente curioso que ambos grupos lingüísticos se

refieran a sí mismos como los verdaderos y auténticos *Canadiens* en discriminación al otro:

No single word exists, within Canada itself, to designate with satisfaction to both races a native of the country. While those of the French language use the word *Canadien*, they nearly always refer to themselves. They know their English-speaking compatriots as *le anglais*. English-speaking citizens act on the same principle. They call themselves *Canadians*; those of the French language, *French-Canadians* (Conway, 2008:36).

En este sentido, dada la coexistencia de ambas lenguas y la lucha de identidades pretendida por las mismas, podemos afirmar que el bilingüismo ha estado históricamente cargado de polémica, y hemos de entender que, en el contexto canadiense, no siempre existió un clima de templanza y armonía entre la comunidad inglesa y la francesa y por ende, las relaciones entre los angloparlantes y los francófonos han sido en la mayoría de los casos bastante turbulentas. El hilo conductor del problema histórico vivido en Canadá siempre ha sido la lucha y resistencia que han llevado a cabo los canadienses francófonos con el fin de evitar una asimilación cultural y lingüística y sobre todo, el descrédito y desprestigio que continuamente ha padecido su lengua debido al poder y la influencia de la lengua británica (Hayday, 2005; Haque, 2012; Porter, 2015).

Como veremos a lo largo de este capítulo, algunos de los hechos más relevantes que pusieron de manifiesto la supremacía y el imperialismo de los británicos se desarrollaron entre los años 1756 y 1763. Este periodo, que fue conocido como la Guerra de los Siete Años supuso, tras la victoria británica, la toma de Quebec en 1759 y la posterior conquista de Montreal un año más tarde, finalizando con la firma del Tratado de Paz de París de 1763 y la cesión, por parte de los franceses, de las colonias norteamericanas⁶² a la corona británica. (Marsh, 1999; Hayday, 2005)

⁶² En torno a 1666, las posesiones coloniales francesas en Norteamérica eran conocidas como la Nueva Francia. Su extensión abarcaba desde Terranova a los grandes lagos y desde la bahía de Hudson al golfo de México. Nueva Francia era un territorio que se dividía en cinco colonias cada una con una administración propia: Canadá, Acadia, Bahía de Hudson, Terranova y Luisiana, que se extendía desde la región del norte de Illinois hasta el sur de Luisiana. Además, los franceses colonizaron también las Antillas: Santo Domingo, Santa Lucía, la Dominica, Guadalupe y

Paralelamente, tenemos en cuenta además las guerras que acontecieron en el siglo XVIII que darían lugar al dominio casi absoluto de los británicos del suelo canadiense. De esta manera, comenzaba el declive del imperio francés en Norteamérica para convertirse en lo que frecuentemente se denominó como “el segundo imperio Británico”. Sin embargo, sería a mediados del s. XX cuando los canadienses franceses de Quebec, comenzaran a tomar conciencia de sí mismos y empieza a forjarse la identidad quebequense, que daría como resultado protestas revolucionarias y políticas que, sumados a los conflictos lingüísticos, desencadenarían la Canadá bilingüe tal como la conocemos actualmente (Conway, 2004).

No cabe duda de que el culmen del afianzamiento del bilingüismo en Canadá tuvo lugar durante la segunda mitad del siglo XX, y vino de la mano de aquellas protestas que desembocaron en la denominada *Quiet Revolution*⁶³ sucedida en Quebec y que, lejos de ser tan sólo una reivindicación política, supuso un cambio significativo en la política lingüística que supuso dignificar ambas lenguas.

Como bien apunta Hayday (2005), es significativo además señalar las diferentes actitudes adoptadas en Canadá respecto a la aceptación del bilingüismo, ya que mientras que los hablantes franceses tuvieron una disposición positiva y abierta hacia la lengua inglesa, la postura adoptada por los angloparlantes fue radicalmente opuesta, en parte debido a que consideraban que el hecho de aceptar la lengua francesa significaba una amenaza y una influencia negativa para la sociedad canadiense. Sin embargo, para una mejor comprensión de los hechos que acontecieron en la citada revolución de 1960, y que tuvieron como consecuencia la implantación de los programas bilingües en Canadá, tenemos que remontarnos a los diferentes conflictos lingüísticos que tuvieron lugar previamente durante los siglos XVIII y XIX y que hemos adelantado al principio de este apartado.

Martinica. El Tratado de París de 1763 cede Canadá, rebautizado como Quebec, la ribera del Mississippi y parte de las islas antillanas (Cogliano, 2000).

⁶³ La *Quiet Revolution* son una serie de cambios políticos, sociales y económicos que se desencadenaron en la provincia francófona de Quebec a partir de 1960 cuando el Partido Liberal llega al poder derrotando al partido Union Nationale. Este giro político supone cambios y reivindicaciones de los quebequenses que influyeron en la política nacional. Todo ello será analizado a lo largo del presente capítulo.

4.2. COLONIZACIÓN EUROPEA: LOS ORÍGENES DEL BILINGÜISMO EN CANADÁ

Para hablar de los comienzos de la convivencia entre la lengua inglesa y francesa en Canadá, tenemos que remontarnos al inicio de la colonización europea en el país. El primer contacto del continente europeo con las tierras canadienses al que podemos aludir se refiere al que sucedió en 1498, cuando el explorador británico John Cabot, bajo el patrocinio y apoyo del rey Enrique VII de Inglaterra, llevó a cabo una expedición comercial rumbo al continente asiático, pero que concluiría en las costas canadienses. Debido a dicha expedición, Inglaterra reclamaría posteriormente gran parte de los territorios descubiertos por Cabot (Francis, Jones & Smith, 2009).

Por otra parte, no muchos años más tarde, en 1534, llegaría la introducción de la lengua francesa a Canadá, cuando, bajo las órdenes del rey François I, la expedición de Jacques Cartier ocupó también gran parte del río San Lorenzo⁶⁴ proclamando así la zona de Nueva Francia como territorio francés.

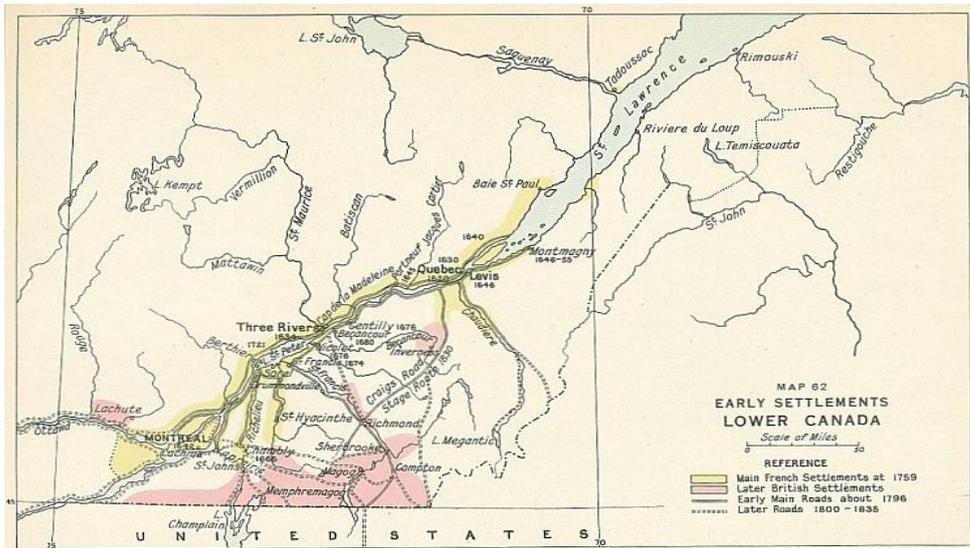
Señalar además que, a pesar de las extremas condiciones climatológicas a las que se veían sometidos, la inmigración que llegaba al país seguía siendo muy elevada. Sin embargo, y con el fin de mejorar la situación de los inmigrantes que llegaban a suelo canadiense, en 1608 se llevaría a cabo la construcción del fuerte Quebec. Esta circunstancia favoreció enormemente el incremento de la llegada de inmigrantes a Canadá, ya que desde principios del siglo XVII hasta finales del mismo, el número de europeos que llegaban a suelo canadiense creció de manera considerable de 3,000 hasta 15,000 personas.

Por tanto, durante el siglo XVII se sucedieron los diversos asentamientos y colonizaciones a lo largo de todo el país. Destacar que las colonias inglesas se expandieron rápidamente a lo largo de la costa Atlántica, mientras que las

⁶⁴ Después de la conquista de J. Cartier, los franceses continuaron conquistando el valle del río San Lorenzo. Desde entonces Canadá se convertirá en la colonia de Nueva Francia. Este nuevo territorio se extiende desde el golfo del río San Lorenzo hasta el golfo de México (Mitjans & Castellá Andreu, 2001).

colonias francesas lo hacían de manera más lenta en la zona centro de Norteamérica, y más notablemente en la ciudad de Quebec (Marsh, 1999; Powell, 2009).

Ilustración 10. Primeros asentamientos europeos en Canadá



Fuente: An Historical Atlas of Canada (1927:23).

De esta manera, podemos afirmar que el asentamiento europeo en Norteamérica y la conquista de la Nueva Francia en 1759 marcaron el inicio del conflicto lingüístico en Canadá. A partir de entonces, y durante los siguientes tres siglos, la lucha por el poder y la hegemonía por parte de ambos grupos étnicos ha estado siempre latente, a pesar de que las fuerzas en dicho conflicto no siempre fueran ecuanímes.

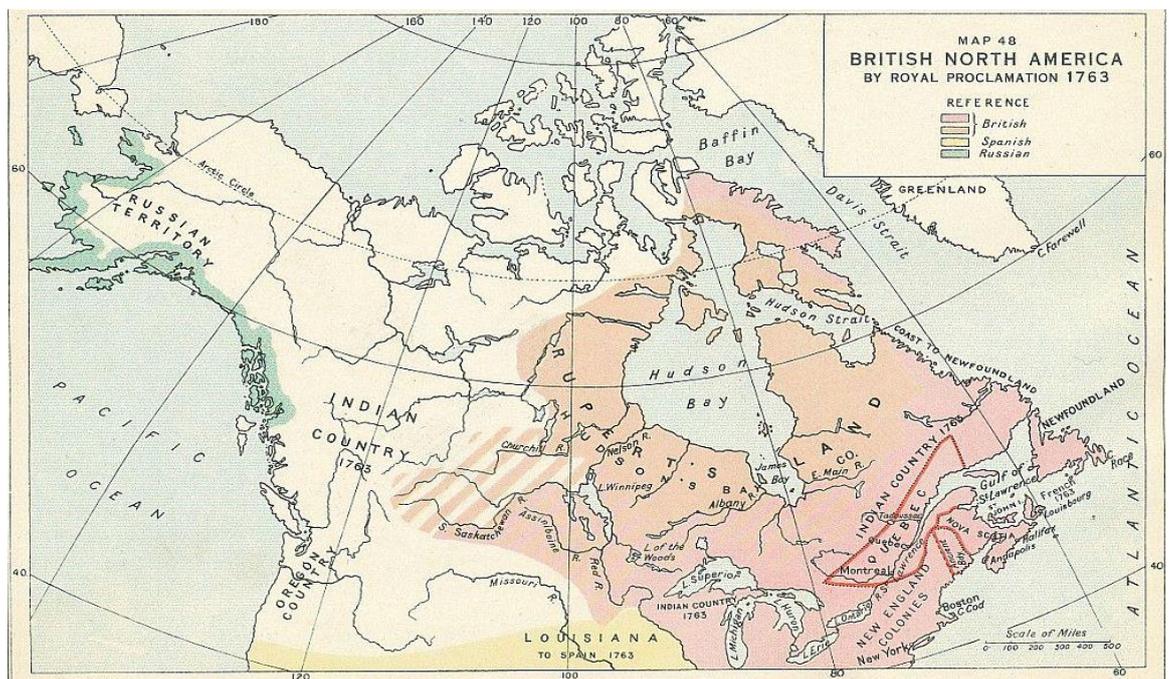
4.3. LOS CONFLICTOS EUROPEOS Y SU INFLUJO EN EL AFIANZAMIENTO DEL BILINGÜISMO CANADIENSE

Entre los años 1689 y 1815, se libraron algunas batallas entre Gran Bretaña y Francia que desembocarían en la participación de ambos países en varias guerras ⁶⁵, entre ellas la que generó cambios definitivos para Canadá, fue la

⁶⁵ Cabe mencionar la Guerra de la Liga de Augsburgo (1688-1697) también llamada como la “Guerra de los Nueve años”. En 1686 se firma en la ciudad alemana de Augsburgo una alianza en

guerra de los Siete Años en Europa (1756-1763). En ella se enfrentaban Inglaterra y Francia cuya última pretensión era el control absoluto de los territorios canadienses. Finalmente, en 1763 y tras la conquista de la ciudad de Quebec, el general inglés Wolfe marcó un hito histórico en territorio canadiense, ya que logró que Canadá tuviera, al fin, identidad británica. Por último, y como adelantábamos en anteriores apartados, mediante el Tratado de Paz de Paris en 1763, Francia renunció a los territorios que poseía en Norteamérica cediéndolos a Inglaterra. En el mapa que mostramos a continuación, observamos la antigua frontera existente entre Quebec, Nueva Escocia y Nueva Inglaterra, territorios que, después de la cesión serían dominio de los británicos.

Ilustración 11. Dominio del Imperio Británico en el territorio canadiense tras el Tratado de Paris (1763)



Fuente: An Historical Atlas of Canada (1927:20)

oposición a Francia por parte de varios Estados Europeos debido a la actitud ambiciosa y conquistadora de Luis XIV. Los Estados implicados en la alianza eran el emperador y varios príncipes alemanes, los reyes de Suecia, España, Víctor Amadeo de Saboya y Guillermo III de Orange, rey de Inglaterra (Nadal, 2006).

A este respecto, hemos de destacar que, gran parte de la población de los territorios cedidos estaba compuesta mayoritariamente por francófonos e indígenas autóctonos canadienses. Inicialmente, aquellos indígenas no aceptaron tal sometimiento y se sublevaron contra sus nuevos patrones ingleses provocando grandes conflictos y masacres, hasta que finalmente se vieron forzados a doblegarse al ejército británico: “*The troops claimed possession, supremacy, and victory over the Native inhabitants. After the Rebellion, Native people no longer evoked fear; they became pathetic remnants of a dying civilization*” (Poulter, 2010:265).

Esta rebeldía y sublevación supusieron algo tremendamente significativo, ya que, en cierta medida, provocó bastante desconfianza en Inglaterra quien, con el fin de evitar posibles polémicas y disputas similares por parte de los habitantes franceses, tomaría una trascendental decisión. Así, en 1774 el gobierno británico promulgó la ley Quebec ⁶⁶, mediante la cual se concedía a la población francesa el disfrute de ciertos privilegios y derechos en la provincia en cuestión.

Como vemos en el mapa que mostramos a continuación, la ley Quebec de 1774 permitió que las fronteras de la provincia se expandieran hasta los territorios de la bahía del río Hudson, al sur con las fronteras de Nueva Inglaterra y Nueva York y al oeste con el río Misisipi. Esto fue considerado por los británicos como un obstáculo para expansionarse hacia el oeste y además, un refuerzo para una iglesia, la católica, a la cual éstos se oponían. Sin duda, el acuerdo supuso un impacto en el orgullo de los canadienses de habla inglesa.

⁶⁶ Debido a un intento por tratar de estabilizar el continuo desorden político que se vivía en Gran Bretaña, el gobierno cedió las tierras de la provincia de Quebec, abarcando la zona de los ríos de Ohio y Misisipi, y el control comercial a los franceses que habitaban en la zona. La ley concedía además la libertad lingüística y el uso de la lengua francesa, incluyendo la práctica de la religión católica (Wood, 2015).

Ilustración 12. Expansión de fronteras de Quebec por la Ley Quebec de 1774



Fuente: An Historical Atlas of Canada (1927:20)

Una de las consecuencias de la cesión de territorios y privilegios a los franceses por la ley Quebec se desencadenaría un año más tarde y sería otro hecho fundamental para el afianzamiento de las dos lenguas en Canadá. No es otro que el estallido de la Guerra Civil Norteamericana (1775-1783).

La llegada de los denominados fieles o leales al imperio británico (*Loyalist*)⁶⁷ fue otro de los acontecimientos que tuvo una gran repercusión para el país colindante, ya que atrajo una nueva oleada migratoria de ciudadanos estadounidenses que, abrumados por los conflictos, huían del país hacia Canadá. De esta forma, con la afluencia de un gran número de inmigrantes angloparlantes,

⁶⁷ Los loyalist eran colonos americanos que apoyaron a la corona inglesa durante la revolución Americana (1775-83). Bien por una simple lealtad a la madre patria, o bien por un sentimiento de debilidad e indefensión dentro de la propia sociedad americana. Gran parte de ellos emigraron a Canadá donde ejercerían una importante influencia en la política y cultura canadiense.

nuevamente la lengua inglesa se vería fortalecida de manera intensa en Canadá, sobre todo en las provincias de Nueva Escocia y Quebec (Verney, 1986).

Años más tarde, en 1791, el gobierno inglés firmaría el Acta Constitucional que dividiría a Canadá en dos colonias: el bajo Canadá con mayoría francófona, actualmente la provincia de Quebec, y el alto Canadá, Ontario, de mayoría anglófona (Verney, 1986; Vaughan, 2003):

The Constitution Act, 1791 was drafted and debated two years. after the French Revolution of 1789. The principal achievement of the latter was to divide the colony, by subsequent Order in Council, into separate provinces: Lower Canada (Quebec) and Upper Canada (Ontario): The French population were to enjoy a degree of self-government [...] The English merchants of Quebec City were not pleased; they were reduced to a minority, at the mercy of a French majority (Vaughan, 2003:32).

Mediante la firma de este Acta Constitucional, la pequeña burguesía canadiense francesa dominaría la Asamblea del Bajo Canadá, donde constituían la mayoría, mientras que la Asamblea del Alto Canadá estaría controlada por los canadienses anglófonos.

4.4. LA CONSOLIDACIÓN DEL GOBIERNO: UN INFORME DEFINITIVO

El dominio de la lengua anglosajona se puso de manifiesto aún más en la primera mitad del siglo XIX, concretamente durante el periodo entre 1815-1840. Tras las muchas revueltas que se sucedían de manera continua en Canadá en aquella época, y con la preocupación que suscitaba aquella situación tan tumultuosa, en 1838 llegó a Canadá John Lambton, conde de Durham, quien fue enviado desde Gran Bretaña por la reina Victoria para localizar el problema y dar claridad a la situación que se vivía en el otro continente (Verney, 1986; Hayday, 2005).

Cumpliendo con la misión encomendada, en 1839 John Lambton redactaría para la reina uno de los informes más concluyentes y determinantes para Canadá (*Report on the Affairs of British North America*). Dicho informe

manifestaba que la mayoría de los problemas que entonces existían en territorios canadienses, tenían su origen en la existencia de las dos etnias que allí cohabitaban y que, sin duda, podría resolverse si Canadá se constituía como un territorio unificado bajo un mismo gobierno central que estuviese constituido por una representación de ambas partes (Hayday, 2005):

Lord Durham had proposed the Union as one means of ensuring the assimilation of the backward Canadiens into an expanding British civilization [...] of course the recognition of the dual nature of the country, and the decision to have representation from two distinct sections, each with a half-century of history as a separable colony, meant that the separate identity of Upper and Lower Canada remained (Verney, 1986:196).

De esta manera, los angloparlantes constituían la mayoría lingüística del país y los francófonos se verían de alguna manera asimilados por la cultura y la lengua inglesa. A pesar de todo, debido al estatus que aún representaba la lengua francesa, no fue posible una total asimilación lingüística y pronto se haría un hueco en la sociedad, tanto a nivel legislativo como a nivel cultural, especialmente en la provincia de Quebec (Verney, 1986; Hayday, 2005).

Uno de los hechos más relevantes que afianzaban la identidad de las lenguas y la importancia de la convivencia entre ambas, tuvo lugar en 1849 cuando Lord Elgin ⁶⁸ leyó la proclamación al trono en inglés y en francés: “*Lord Elgin felt obliged to read the Speech from the Throne in both languages*” (Verney, 1986:199).

De esta manera, fue en 1867 cuando Canadá establecería su primer gobierno democrático y las provincias de Ontario, Quebec, Nueva Escocia y New Brunswick fueron federadas como Dominio de Canadá (BUSCAR). Tras ellas, unos años más tarde, lo harían igualmente las provincias de Manitoba, British Columbia y Alberta Saskatchewan. A partir de entonces, el Imperio Británico se expandía y consolidaba sus dominios en Canadá de manera evidente y, como

⁶⁸ James Bruce Elgin fue gobernador de Canadá en el periodo de 1847 a 1854. Fue un diplomático brillante y culto, que destacaba por su elocuencia y por dominar varias lenguas. Formó gobierno con Louis Hippolyte Lafontaine y se convertiría en Gobernador General de Canadá. Durante su mandato hizo frente a los temas más preocupantes para el Canadá de aquella época, entre ellos la masiva inmigración y que recibía el país en el siglo XIX.

consecuencia de ello, la lengua inglesa eclipsaba a casi un tercio de los francófonos establecidos en el país (Verney, 1986).

4.5. LA CONFEDERACIÓN CANADIENSE: EL AMPARO DE LOS DERECHOS DE LAS MINORÍAS LINGÜÍSTICAS Y RELIGIOSAS

Como hemos mencionado anteriormente, y pese a este influyente imperialismo británico, la confederación de Canadá adoptó el compromiso de establecer y respetar unas fronteras lingüísticas y permitir, dentro de las mismas, el uso voluntario de cada una de las lenguas. No obstante, hubo varios intentos fallidos por parte de algunos líderes angloparlantes para debilitar la lengua francesa y disminuir la influencia que ésta representaba en el país. A pesar de ello, gracias al artículo 133 de la ley Británica en Norteamérica, la lengua francesa fue defendida y alentada a mantener su estatus. Dicho artículo venía a estipular lo siguiente:

Either the English or the French language may be used by any Person in the debates of the Houses of Parliament of Canada and of the Houses of the Legislature of Quebec; and both those languages shall be used in the respective Records and Journals of those Houses; and either of those languages may be used by any Person or in any Pleading or Process in or issuing from any Court of Canada established under this Act, and in or from all or any of the Courts of Quebec (Citado en Hayday, 2015:24).

Como podemos comprobar, esta ley se limitaba tan sólo a las lenguas oficiales que debían considerarse en Quebec, ya que era la provincia canadiense donde existía un mayor número de francófonos, sin detallar las lenguas que debían usarse en las otras provincias canadienses. Además, también comprobamos que en la misma ley tampoco se consideró necesario mencionar los derechos lingüísticos y, por ello, se asumió de antemano que las escuelas religiosas serían las encargadas de proteger tales derechos:

An agreement to create a new federation could be secured only if there were minimal constitutional guarantees for the linguistic and religious minorities in each of the new provinces and for the francophone minority in federal institutions. The minorities in the provinces overlapped each other, but not perfectly. Although francophones tended to be Roman

Catholic and Anglophones Protestants, there were also Anglophone Catholics in each colony. Thus the constitution contains separate guarantees of minority religious education rights (Greene, 1989:14).

Hemos de considerar que el carácter y la perspectiva religiosa eran aspectos trascendentales a tener en cuenta en la decisión de usar una lengua u otra. Además, las escuelas se encargarían de que la educación estuviera más centrada en la protección de los derechos religiosos que en la decisión del uso de la lengua inglesa o francesa: “*The arrangement between Catholics and Protestants was a cornerstone of Confederation, one that would be at least as important as linguistic arrangements*” (Laxer, 2010:132).

En este sentido, las escuelas canadienses desempeñaron un papel fundamental y tuvieron la responsabilidad de garantizar y respetar los derechos religiosos y lingüísticos a través de la educación que ofrecían. Por este motivo, aquellos habitantes de las provincias mayoritariamente francófonas como era la provincia de Quebec, practicantes del protestantismo, asistían a escuelas protestantes cuya enseñanza era impartida en inglés; de la misma manera, los habitantes católicos de la provincia anglófona de Ontario estudiaban en las escuelas católicas donde se usaba la lengua francesa como lengua vehicular de enseñanza (Greene, 1989; Hayday, 2005; Laxer, 2010).

El hecho de no mencionar qué lengua debía ser usada en el país, sumado al gran peso que suponían las creencias religiosas en esta época, repercutió de manera trascendental para la ambivalencia en el uso de las lenguas y para el asentamiento del bilingüismo en la educación en Canadá. Además, las consecuencias y la forma en la que se llevó a cabo tal implantación en la educación, fueron diferentes en cada una de las provincias que conformaban el país:

The power of remedial legislation was meant to offset the authority granted to provinces to administer their own educational systems. What limited the scope for remedial legislation, however, was the caveat that minority rights were protected in the BNA Act only to the extent that they had existed at the time the province entered Confederation. And since most provinces had very rudimentary systems of education when

they entered Confederation, this weakened the protection the federal government could provide (Laxer, 2010:132).

Como veremos a lo largo del presente capítulo, el sentimiento nacionalista francés se iría desarrollando y forjando en torno a tres vertientes: la religión, la economía y la lengua francesa. En la segunda mitad del siglo XIX, la población francófona aumenta y comienza a fraguarse la necesidad de querer poseer una identidad distinta a la anglófona.

4.5.1. ONTARIO: EL CONFLICTO DE LAS ESCUELAS BILINGÜES

Hasta mediados del siglo XIX, y debido al gran número de católicos residentes en la provincia de Ontario, la lengua de instrucción que se utilizaba en la mayoría de las escuelas era el francés. No obstante, ya en 1850 la actitud hacia la lengua inglesa y su aprendizaje sufría un cambio importante y el dominio y la perfección de la misma se comenzaba a considerar una ventaja para conseguir una vida y un trabajo más prósperos (Axelrod, 1997; Cécillon, 2009).

Como consecuencia de ese interés suscitado por la lengua anglosajona, la reputación y el aprendizaje de la lengua francesa comenzó a ser objeto de debate, y el punto álgido del conflicto estuvo marcado por la protesta de Julien Parent de Sandwich, llevado a juicio en 1852 en el condado de Essex. Julien Parent, respaldado por un numeroso grupo de padres de alumnos, se opusieron a la contratación de un profesor que tan sólo dominase la lengua francesa, reclamando además, el derecho de sus hijos a recibir también una educación en lengua inglesa: *“French instruction alone availeth them next to nothing at all, being an ornamental rather than a useful acquirement for the inhabitants of this country”* (Education Department of Ontario, Sessional Papers No.7, 1889, citado en Cécillon, 2009:67).

Por este motivo, el gobierno de la provincia de Ontario hizo además de modificar y regularizar el sistema educativo introduciendo la lengua inglesa en las escuelas. Para ello, incluyó la misma en los libros de texto e incluso se centró en la formación del profesorado: *“Teachers in the francophone counties of Eastern*

Ontario taught primarily in French. However [...] Ontario's education systems had been moving towards standardization: in textbooks, in teacher training, in courses of study" (Hayday, 2015:18).

Como era de esperar, esta medida no agradó a los francoparlantes, que no aceptaron la desaparición de su lengua de aquella manera abrupta y, desde aquel momento, lucharían por encontrar el lugar que ellos consideraban suyo en la educación canadiense del siglo XIX (Axelrod, 1997).

Que vu que la langue française est la langue de nos ancêtres, et que sa conservation parmi nous est une des principales sauvegardes de notre religion et de nos traditions nationales, le plus grand encouragement lui soit accordé surtout dans nos écoles et de la part de nos hommes d'État de notre origine (Cécillon, 2009:74).

4.5.2. EL ANALFABETISMO: UN PRETEXTO PARA EL DESCRÉDITO DEL FRANCÉS

Sin lugar a dudas, uno de los mayores estigmas por los que los francófonos tendrían que luchar sería por el nivel de analfabetismo con el que eran etiquetados. Parece evidente que el alto porcentaje de analfabetismo que aparentemente traía consigo la lengua francesa, era uno de los argumentos más recurrentes con los que los canadienses anglófonos fundamentaban el uso único de la lengua inglesa en las escuelas (Cécillon, 2009).

A este respecto, según justificaron dos misioneros de Quebec en defensa de su lengua, la razón del elevado porcentaje de analfabetismo en algunas provincias canadienses no era la enseñanza de la lengua francesa per se, sino que la causa principal estaría ligada a la gran cantidad de alumnos que asistían a las clases y la poca capacitación exigidas a los profesores: "*Trente-cinq écoles dans lesquelles on enseigne le français aussi bien que l'anglais; une demi douzaine ont deux maîtres. Les écoles sont fréquentées par environ 3500 enfants canadiens français, qui se servent des livres en usage dans la province de Québec*" (Cécillon, 2009:72).

En este sentido, las influyentes protestas por parte de la iglesia católica continuaron y, en 1885, se produjo un nuevo intento por introducir la lengua francesa en las escuelas de la mano de Theodore Wagner. Wagner era un sacerdote belga cuyo sermón estaba directamente dirigido a culpabilizar a los padres de los niños de secundar el debilitamiento de la lengua francesa en las escuelas, por haber permitido a sus hijos asistir a escuelas de habla inglesa (Cécillon, 2009).

Sin embargo, aquellos reproches fueron en vano y, lejos de influenciar de manera positiva al impulso del francés y a la implantación de la lengua en el currículo, el gobierno de Ontario promulgó en 1885 una nueva ley desfavoreciendo a los francoparlantes de la provincia. Mediante la misma regularizaba e implementaba la lengua inglesa como la única lengua posible de instrucción en las escuelas, exigiendo por primera vez a los profesores un certificado de competencia en lengua inglesa: *“After 1885, controversy grew in intensity as the Ontario government began adopting a series of measures to curtail French-language instruction in all provincial schools”* (Gaffield, 1988: xiv).

La expansión de la lengua inglesa en perjuicio de la francesa llegó incluso a las zonas más rurales. Si bien el uso del francés era algo habitual en las escuelas y, debido al aislamiento provocado por la precariedad de la zona y por las intransitables carreteras, era el único medio de comunicación entre sus habitantes, la llegada del ferrocarril supuso un cambio significativo e impulsó a los habitantes de aquellas zonas rurales a aprender la lengua inglesa:

The Canadian Pacific Railway brought thousands of immigrants to the West [...]. While the population as a whole was expanding and cities were developing, Canada remained largely rural. At the same time, English and French-speaking populations continued to define a largely bilateral nation [...]. Regardless of cultural cohesion or division, significant changes in the larger environment affected Natives, colonials, and newcomers alike. The technology most identified with altering forever the face of Canadian society and economy is the railway. It broke ‘the bonds of distance and winter’ and allowed a year-round commerce (Fleming & Lamonde, 2005:4).

El conocimiento de la lengua anglosajona implicaba no sólo avances para el impulso y desarrollo del comercio de las zonas más rurales, sino que, además, el ferrocarril trajo una gran cantidad de inmigrantes y facilitó el acercamiento de las zonas más rurales con las urbes canadienses, posibilitando así una comunicación en la que la tolerancia de ambas lenguas era algo incuestionable.

4.5.3. UN MÍNIMO ESTÍMULO PARA LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Años más tarde, la expansión de la lengua inglesa como la única lengua de instrucción en las escuelas fue impulsada por algunos miembros del partido conservador quienes, liderados por William Meredith (1878-94), ponían de manifiesto de nuevo la falta de calidad de las pocas escuelas bilingües existentes y supusieron un ataque a las mismas: *“In the late 1880’s it was already becoming evident that the French-English or French-only schools had serious problems which could be held up to indicate their “inefficiency”* (Stagni & Zucchi, 2002:xvi).

Sin embargo, la polémica en relación al bilingüismo en las escuelas volvería a surgir a finales del siglo XIX, cuando el gobierno dio un nuevo aliento a la lengua francesa y permitió su aprendizaje como segunda lengua al introducirla de nuevo en el currículo. A pesar del optimismo que esta decisión supuso para los francófonos, en este caso se impusieron unas condiciones a las escuelas de la provincia que impartiesen ambos idiomas, y unas exigencias y requisitos mínimos a la hora de la contratación del profesorado (Gaffield, 1988; Cécillon, 2009). En cierta medida, una de las críticas que más suscitaban las escuelas bilingües era la cualificación del profesorado y, consecuentemente, la relativa calidad de la educación que recibían los alumnos:

In any event, the inferior quality of schooling could not have prepared many francophone students to pursue further education, even in their own language. The overall result was a situation not even approaching equality of educational experience for the Francophones of Prescott County. [...] The difficulty of finding a sufficient number of even unilingual francophone teachers left little hope for hiring qualified bilingual instructors (Gaffield, 1988:179).

Para asegurarse de que se cumplieran tales disposiciones se creó además una comisión evaluadora educativa (Cécillon, 2009:73): *“The Ministry of Education also established the second-class certificate as the minimum teaching requirement, and launched an education commission in 1889 to investigate the state of English in these schools with an eye to improving standards”*

Asimismo, y a pesar de las trabas y las presiones encontradas por parte de los detractores de las escuelas bilingües, en 1889 ⁶⁹ la comisión evaluadora educativa publicó un revelador informe. Éste daba a conocer que el 60% de las escuelas en las que se impartían los dos idiomas habían conseguido buenos resultados y mostraba también la satisfacción tanto de padres como de alumnos. El documento reflejaba además la buena praxis llevada a cabo en la enseñanza bilingüe de la provincia, donde el alumno francoparlante mejoraba en su lengua materna y además aprendía la lengua inglesa:

There are thirty schools in the County of Essex in which French is taught, and all were inspected by us. Many of these could scarcely be distinguished from English schools. In twelve schools, English is mainly the language of the school; in fourteen French and English are taught about equally; and in four, French is the language of the school, the teaching in English being limited to reading and translation. The work done in these schools is about equal to what is done in the ordinary English rural school....Taking the standing of the pupils in English as the basis of classification, seventeen schools may be classed a good, six as fair, and seven as poor (Cécillon, 2009:74).

Si bien el resultado exitoso del informe ayudó a la expansión de las escuelas bilingües en las zonas más desarrolladas de la provincia, no ocurrió lo mismo en las zonas menos urbanizadas. Debemos señalar que, tal como hemos mencionado anteriormente, la lengua inglesa estaba siendo introducida paulatinamente y siempre vinculada al sector de los negocios y del comercio. Sin embargo, en estas zonas, la mayor parte de la población estaba compuesta por inmigrantes francófonos procedentes de Quebec, cuya prioridad era la preservación de la lengua francesa en las escuelas. Por este motivo, los alumnos

⁶⁹ Véase Ontario Ministry of Education. *“Report of Commissioners on Public Schools in Ontario in which the French Language is Taught,”* 1889; 8. Published government document, on microfilm, RG 2-158, PAO.

tenían poco o ningún dominio en lengua inglesa: *“The pupils in the junior division and twenty-one in the senior division do not learn English. All of the above are in the First and second French readers. French is mainly the language of the school. Pupils are quite backward in English”* (Cécillon, 2009:74).

Para hacer frente a estas desigualdades, en 1890 el gobierno impuso la regulación 12 en toda la provincia que limitaba las horas impartidas en lengua francesa a tan sólo 1 hora diaria, sin tener en consideración aquellas escuelas donde los alumnos no entendían la lengua inglesa.

Under the new school policy, known as Regulation 12, the Ministry permitted one hour of French instruction in existing schools, and allowed for its introduction in new schools in communities where French was the prevailing language. Officials replaced French with English as the only language for teacher certification (Cécillon, 2009:78).

De nuevo aquella medida, supuso un gran impedimento para la preservación del estatus de la lengua francesa en Canadá, anteponiendo el requisito del dominio de la lengua inglesa a los docentes que impartieran clase en las escuelas.

4.5.4. ESCUELAS BILINGÜES SEPARATISTAS: EL DILEMA LINGÜÍSTICO-RELIGIOSO

En el apartado que abordamos a continuación, analizaremos cómo el poder y la influencia de la Iglesia y las creencias religiosas del individuo forjaron el asentamiento del bilingüismo educativo canadiense. Paralelamente a las tensiones lingüísticas que se sucedían en aquella época en relación al uso y aprendizaje de una u otra lengua, no podemos obviar los conflictos que surgieron en torno al vínculo entre las relaciones de las diferentes religiones y la defensa de las mismas en el ámbito educativo: *“Bilingual schools had existed in Ontario since well before Confederation, but they were few in number and easily tolerated [...] The understanding was that the real divisive factor in society was religion and not language”* (Stagni & Zucchi, 2002:xvi).

Años después de la llegada de Cartier y el asentamiento de los franceses, llegaron los primeros misioneros católicos y con ellos también emigraron a Canadá muchos agricultores que tenían la labor de trabajar las tierras canadienses que habían sido otorgadas a las diferentes congregaciones religiosas en Francia. De esta forma comprobamos que, desde el primer momento, la Iglesia Católica tuvo una posición relevante sobre las colonias que se asentaron en territorio canadiense en el siglo XVI, que incrementaría con la llegada del obispado a mediados del siglo XVII (Mitjans & Castellá Andreu, 2001).

Una de las premisas del obispado era conseguir el monopolio de la educación en Canadá y con la aprobación de la ley Scott en 1863 se intentaría reconducir la actitud y la economía de los católicos. Mediante esta ley se otorgaba a aquellos católicos que residían en el oeste de Canadá la posibilidad de recanalizar sus aportaciones económicas, antes destinadas a las escuelas locales, para la creación y funcionamiento de escuelas separatistas católicas (Separate Schools): *“The separate school position was further consolidated by the Scott Act of 1863. Under this Act, separate elementary schools could receive a share of municipal as well as provincial monies”* (Taylor, 1986:151). De esta forma se consiguió que, de manera progresiva, varias escuelas bilingües en la provincia de Ontario, así como de la parte oeste del país, se convirtieran en escuelas separatistas católicas, donde la lengua de enseñanza era primordialmente la lengua inglesa (Taylor, 1986; Fay, 2002).

Sin embargo, se desencadenó un nuevo conflicto interno entre los católicos irlandeses, que defendían el aprendizaje y uso de la lengua inglesa en las escuelas, y los católicos franceses, que presionaban para que fuera el francés la lengua de instrucción en las escuelas:

No more than in Ottawa did Ontario’s Irish English-speaking Catholics feel trapped between the upper millstone of French-Canadian nationalism and the lower millstone of protestant bigotry. The result was that they chose primarily the language option, thus indirectly siding with the Protestants (Taylor, 1986:151).

Finalmente, en 1894 el inspector del condado de Kent, Robert Park, miembro del comité que se nombró para la resolución del conflicto, emitió un análisis donde se establecía el compromiso de crear escuelas bilingües católicas, afirmando la disposición positiva de los francófonos hacia la lengua inglesa y la enorme ventaja que implicaba el conocimiento de los dos idiomas:

Speaking generally, the school work is much better done in those schools where the teacher has a command of both languages than in the eight schools I have referred to where the teacher is unable to speak to the children in French. The French people are most anxious that their children shall get a good command of English. Many of them think it useless for their children to learn French in school, some of them prefer a teacher who cannot speak French. But there is no question that whether bilingual readers be used or not- the proper teacher for these schools is one who has command of both languages (Cécillon, 2009: 77).

Una de los aspectos más relevantes en el que se hacía énfasis mediante este análisis era el interés por parte de los padres de niños francófonos porque sus hijos tuvieran un buen dominio de la lengua inglesa y consideraban beneficioso que el profesor fuera capaz de hablar las dos lenguas.

4.5.5. LA REGULACIÓN 17 DE 1912: MÁS LIMITACIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

A pesar de la conformidad que aparentemente se podía esperar por ambas partes, la controversia no cesó tan fácilmente y, en reiteradas ocasiones, surgieron discrepancias entre las escuelas católicas bilingües, que impartían los dos idiomas en su educación y aquellas escuelas protestantes, que aún defendían la lengua inglesa como única lengua de enseñanza en el sistema educativo. Como consecuencia de dichas desavenencias, se originó un nuevo conflicto, motivado por un informe emitido por el partido conservador y electo en 1909. En dicho informe se reflejaba que, en la mayoría de los casos, los estudiantes de escuelas bilingües no adquirirían conocimientos suficientemente consolidados de la lengua inglesa. Además señalaba que esta falta de competencia en inglés les suponía un gran obstáculo para integrarse y formar parte de la sociedad angloparlante. Se

intentaba demostrar de nuevo que la educación bilingüe era un impedimento y no una ventaja para el alumno (Fay, 2002).

En 1912, con la aprobación de la regulación 17 por James Whitney, la lucha lingüística tomaría otro cariz: “[...] *The Conservative government of Premier Whitney approved Regulation 17, which effectively made teaching in French illegal after the first or second year of school*” (Joy, 1002:92). La regulación disponía que la enseñanza en lengua francesa debía ser restringida a los dos primeros años de educación elemental e imponía que, a partir de entonces fuera la lengua inglesa la única lengua oficial de enseñanza en las escuelas (Marsh, 1999).

Esta nueva implantación tan sólo se hizo efectiva durante un año, ya que la presión e influencia de la lengua anglosajona en la sociedad canadiense era tal, que la regulación fue enmendada un año más tarde, limitando la enseñanza del francés en los dos primeros años de educación a tan sólo una hora diaria:

In 1912, the Whitney government implemented Instruction 17, or “Regulation 17” which made English the official language of instruction and restricted French to the first two years of elementary school. A year later, Whitney amended Regulation 17 to permit French as a subject of study for only one hour a day (Francis, Jones & Smith, 2009:231).

A este respecto, la reacción de los francófonos de las provincias de Ontario y Quebec no se hizo esperar y pronto se creó la ACFEO (Association Canadienne-française d’éducation d’Ontario)⁷⁰ quienes coaccionaron a las escuelas para que accedieran y consideraran la incorporación de la lengua francesa en el currículo: “By 1912, French Canadians appealed to the Ontario government to protect their bilingual schools (or “English-French schools” as they were called) and to promote French-language interests” (Francis, Jones & Smith, 2009:381).

⁷⁰ En 1910, al verse reforzados por un aumento de población francesa, los francófonos de la provincia de Ontario crearon la asociación de educación francesa canadiense (ACFEO) para así promover la lengua francesa en la educación. Sin embargo, tuvieron que enfrentarse a quienes defendían la lengua inglesa como única lengua de instrucción en las escuelas, como eran los católicos irlandeses, dirigidos por el obispo Fallon de Londres, y la orden Orange (Marsh, 1999).

Cabe destacar la reivindicación que se llevó a cabo en una de las escuelas de la provincia: la escuela de Guigues School ⁷¹ en Ottawa, una escuela que protagonizó una de las protestas más significativas y opositoras contra el debilitamiento y la exclusión de la que estaba siendo víctima la lengua francesa, y esta fuerte presión ejercida tuvo importantes consecuencias para el logro de la implantación de la educación bilingüe en la provincia.

Sin lugar a dudas, la única premisa existente para la ACFEO era la de derogar la regulación 17 e instaurar nuevamente la lengua francesa en la educación canadiense. Hemos de señalar un hecho histórico trascendental que desencadenaría importantes consecuencias tanto a nivel lingüístico como político: el comienzo de la I Guerra Mundial. El ambiente tumultuoso vivido como consecuencia del estallido de la I Guerra Mundial no ayudó a mitigar las tensiones sucedidas entre los canadienses francófonos y los canadienses angloparlantes, sino que las agravó y empeoró, teniendo como consecuencia un mayor debilitamiento de la lengua francesa que, por supuesto, repercutió en el ámbito educativo. La hostilidad que los anglófonos manifestaban hacia los francófonos era evidente:

French Canadians need not to go to Europe to fight the enemy; it resided next door [...]. The Ontario school controversy dragged on for years, during which time Franco-Ontarians were deprived of schooling in their own language. Not until 1927 did the Ontario government find a solution: each school designated for bilingual education would be considered on its merits by a departmental committee (Francis, Jones & Smith, 2009:381).

No fue hasta 1927 cuando la crisis y la tensión vivida en las escuelas de Ontario aminoró y, a pesar de que la regulación 17 no fue derogada por completo, se intentó de alguna manera que fuera más laxa y flexible, considerando implementar el bilingüismo nuevamente y de manera paulatina en las escuelas

⁷¹ En 1912, cuando el gobierno intentó abolir la educación bilingüe en las escuelas, dos profesoras de la escuela de Guigues, las hermanas Desloges, rechazaron admitir los mandatos de la regulación 17 y decidieron comenzar a enseñar a los alumnos en su propia casa, donde a su vez eran protegidas de la policía por otras mujeres. Su labor fue encomiable en la lucha de la educación bilingüe en Ontario, cuando encabezaron la lucha junto con las madres de niños francoparlantes, que se sublevaron a punta de alfileres cuando las autoridades intentaron arrestar a los profesores bilingües de las escuelas. A esta escuela se le denominó *Ecole de Résistance*. (Parr, 1995)

canadienses de educación elemental, nombrando para ello a un comité que evaluase con precisión los méritos de cada escuela.

4.6. LA IMPLANTACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN LAS PROVINCIAS CANADIENSES

4.6.1. NUEVO BRUNSWICK

En lo que respecta a la provincia de New Brunswick, lo más característico es que una parte considerable de la población provenía de Acadia, era por tanto francófona y ocupaba las zonas menos urbanizadas y desarrolladas de la provincia. Asimismo, las escuelas que predominaban eran escuelas católicas cuya lengua de instrucción era el francés. Hemos de tener en consideración que, al contrario de lo que sucedía en Ontario, a mediados del siglo XIX las escuelas protestantes y católicas en la provincia de New Brunswick coexistían sin problemas de gravedad (Hayday 2005).

No obstante, al igual que hiciera el gobierno en la provincia de Ontario en 1844, en 1871 el gobierno de New Brunswick aprobó la Ley Common School ⁷² cuyo objetivo primordial era el privar de fondos estatales a aquellas escuelas que se declarasen confesionales y, al mismo tiempo solicitaba a partir de entonces, cierta regulación en la cualificación y certificación del profesorado. Se trataba, no tanto de imponer una lengua de instrucción u otra, sino de imponer la religión protestante en la provincia a través de las escuelas y, con esta medida, lograr la desaparición de las escuelas católicas. Según los historiadores George Stanley y

⁷² En 1871, es aprobada la *Common School Act* con la intención de reformar el sistema de educación pública de la provincia. Con la aprobación de esta ley, los padres de los niños practicantes del catolicismo, debían pagar mayor cantidad de impuestos si querían que sus hijos asistieran a una escuela católica. Esta ley supuso un desafío a los católicos de la provincia, quienes consideraban la nueva ley como un ataque tanto a su religión, como a su cultura y a su lengua. Dos tercios de la población católica en New Brunswick estaba formado por franceses procedentes de Acadia, mientras que los irlandeses católicos tan sólo representaban un tercio de la población. No obstante, a pesar de que el número de irlandeses de la provincia era inferior, su posición era más influyente y poderosa y por ello lideraron las protestas demandando un sistema educativo católico más justo (Laxer, 2010).

Peter Toner: *“The New Brunswick school question, was more about religion than language, since in the end both French-and-English language groups were deprived of Catholic Schools* (Citado en Fay, 2002:131).

La aprobación de esta nueva ley significó un claro ataque a la población francófona católica de la provincia, quienes se querellaron contra esta medida y lucharon hasta conseguir el acuerdo de 1875 *“Until 1875 the Anglophone Protestant government in New Brunswick showed little tolerance for either French or English speaking Catholic when the compromise of 1875 arranged for Catholic children to be grouped in the same schools”* (Fay, 2002:131). A través de dicho acuerdo, el gobierno de la provincia permitió agrupar a los alumnos católicos y consideró, por tanto, el uso de ambas lenguas en las propias escuelas. De esta manera, los francófonos católicos no verían perjudicada ni su lengua ni su religión y podrían beneficiarse de la enseñanza religiosa en su propia lengua, con la condición de que fuera impartida fuera del horario lectivo.

Tras este compromiso, y a pesar de que no hubiera una prohibición drástica de instrucción en lengua francesa, los francófonos se vieron nuevamente inmersos en una situación de tremenda injusticia, ya que tuvieron que conformarse con pocos fondos federales y con un precario sistema educativo cuya pretensión era ser “bilingüe”. De hecho y, en confrontación con la circunstancia vivida por las escuelas católicas bilingües en la provincia, los angloparlantes recibían importantes ayudas económicas, que provenían tanto de las familias que aportaban significativas cantidades de dinero, como del gobierno, y contaban por ello con un sistema educativo mucho más respaldado y mejor estructurado. Se trata de otra consecuencia de la gran disparidad entre ambas lenguas en la que, de nuevo, la lengua francesa se vería desfavorecida por la hegemonía y la potencia de la lengua inglesa:

English-speaking Canadians improved the quality of their educational Enterprise. Children and families made a great investment in the time and effort they devoted to formal education [...] improved the quality of their teachers, the teaching materials they worked with, and the physical environment they pupils worked in (Sutherland, 2000:165).

Como hemos mencionado en apartados anteriores, era notable el elevado grado de analfabetismo entre los francófonos en aquella época, motivado en parte por las grandes diferencias entre los fondos que se destinaban a las escuelas rurales, mayormente francófonas, y los recursos con los que contaban las escuelas angloparlantes ubicadas mayoritariamente en la ciudad. A pesar de ello, la situación en la provincia de New Brunswick no cambió hasta que en 1960 se desencadenase la *Quiet Revolution*.

4.6.2. NUEVA ESCOCIA

Durante la primera mitad del siglo XIX, el idioma de instrucción utilizado en las escuelas de Nueva Escocia era el francés. En el periodo comprendido entre 1864 y 1902 el gobierno de Nueva Escocia intentó regularizar la educación que entonces se impartía solamente en lengua francesa y estableció el uso del francés tan sólo en los tres primeros grados de la educación elemental, para usar la lengua inglesa como lengua de instrucción a partir del cuarto grado. Sin embargo, la política educativa fue modificada y revisada nuevamente en 1939, dando una mayor relevancia a la lengua francesa en el currículo, permitiendo que fuera la lengua vehicular durante los primeros seis grados de educación. Del mismo modo, estableció una educación bilingüe en francés e inglés desde el séptimo al noveno grado, y en cuanto a los grados desde el décimo al duodécimo, la lengua de enseñanza sería nuevamente la lengua inglesa (Hayday, 2005).

La finalidad buscada con esta instrucción bilingüe implantada en la provincia de Nueva Escocia era la asimilación progresiva y moderada de la población francófona con la cultura anglosajona. La aculturación de los francófonos fue tal que, en 1960 un porcentaje muy elevado de habitantes francófonos de la provincia de Nueva Escocia consideraban el inglés como su verdadera lengua materna: *“By the 1960s, more than half of Nova Scotia’s Acadians reported English as their mother tongue”* (Hayday, 2005:20).

4.6.3. MANITOBA

En 1870 la provincia de Manitoba formó parte de la confederación de Canadá como la provincia bilingüe por excelencia estando bajo la sección 23 de la ley de Manitoba que ofrecía y garantizaba protección tanto a las escuelas católicas bilingües como a las escuelas protestantes anglófonas:

Section 23 of Manitoba Act, 1870 is a specific manifestation of the general right of Franco-Manitobans to use their own language...The constitutional entrenchment of a duty on the Manitoba Legislature to enact, print and publish in both French and English....confers upon the judiciary the responsibility of protecting the correlative language rights of all Manitobans including the Franco-Manitoban minority (Penner, 1992:125-6).

A finales del siglo XIX, la provincia recibió un ingente número de inmigrantes ingleses y el sistema educativo de la provincia dio un giro importante. Como medida para atender a las necesidades educativas de esos inmigrantes, el gobierno de Manitoba decretó que todas las escuelas fueran aconfesionales y limitó de esta forma cualquier subvención estatal a las escuelas católicas:

This radical reversal on the demographic balance had political ramifications. The majority of Manitobans and their legislators saw no reason to continue with a policy of bilingualism for a dwindling French-speaking minority. In 1890, English members passed a legislation ending *“the official use of the French language in the Legislative Assembly, the civil service, government publications, and the provincial courts”* (Fay, 2002:131).

Esta unánime decisión motivó numerosas polémicas entre los francófonos católicos y en 1897 el primer ministro Wilfrid Laurier y Thomas Greenway⁷³ llegaron al acuerdo de regularizar las horas escolares que se impartían en francés en las escuelas católicas y permitieron así la enseñanza bilingüe en aquellas escuelas donde hubiese un determinado número de alumnos cuya lengua materna no fuera la lengua inglesa. Al equiparar el estatus del francés a “cualquier otra lengua” perjudicaban cualquier elemento equitativo que pudieran tener ambas

⁷³ Thomas Greenway fue el ministro de la provincia de Manitoba durante el mandato del primer ministro del gobierno canadiense Wilfrid Laurier, líder del partido liberal que fue elegido en 1896 y cuyo principal reto fue resolver la cuestión de las escuelas católicas francesas de la provincia (Thomas & Brown, 2010).

lenguas en la provincia: “*They did so legally in Manitoba where the Laurier-Greenway Agreement of 1896 allowed bilingual instruction wherever ten pupils spoke French or any language other than English*” (Sutherland, 2000:207).

El tratamiento que se otorgó al bilingüismo mediante este tratado perduró durante algunas décadas, concretamente hasta el estallido de la I Guerra Mundial. A partir de este momento, los canadienses habitantes de Manitoba sintieron su patria amenazada por la amenaza que suponía la gran afluencia de inmigrantes procedentes de países centroeuropeos⁷⁴, motivo por el cuál, se tomó la decisión unilateral de eliminar las escuelas bilingües y afianzar una sola lengua que les identificase. La capacidad e influencia del imperio británico hizo que la lengua inglesa fuera la elegida, y su principal premisa sería protegerla y facilitar así la asimilación cultural. La irrupción de tal multiculturalidad agravó el debilitamiento del bilingüismo canadiense:

After the British Empire, including Canada, entered the War, German-Canadians along with other cultural and Eastern Europeans, were declared “enemy aliens”, and bilingual education offered came under growing scrutiny. Manitoba closed its bilingual schools early in 1916 and made English instruction mandatory: Saskatchewan and Alberta soon followed suit (Fleming & Lamonde, 2005:46).

Como respuesta a esta drástica decisión los francófonos se sublevaron e intentaron devolver el prestigio y los derechos lingüísticos que pensaban les pertenecían. De este modo, pronto se creó la asociación de educadores francocanadienses *Association d’Education des Canadiens-Français du Manitoba* (AECFM) “*acting as the vehicle for a resistance aimed at preserving the language, which was guardian of the faith*” (Forsdick & Murphy, 2014:245). La asociación tuvo presente el vínculo que existía entre la fe y la lengua francesa para los francófonos y a mediados del siglo XX, consiguieron que la lengua francesa se hiciera un hueco de nuevo en el sistema educativo canadiense:

⁷⁴ Si bien la gran mayoría de canadienses eran anglófonos o francófonos, no podemos obviar que, especialmente en la provincia de Manitoba residían un gran número de inmigrantes alemanes que también se vieron favorecidos por la política lingüística que llevó a cabo Laurier (Fleming & Lamonde, 2005).

This organization came into being as a response to the announcement of the 1916 legislation and only disbanded in 1968 when the principle of bilingual education had been reinstated in provincial legislation [...] The Association acted as a parallel Department of Education, instructing its school on matters of curriculum, set texts, school library provision and classroom displays. In 1922 the Association appointed two school visitors, shadowing the role of the Department's inspector, but concentrating on the teaching of French and of religion in schools. Teachers were expected to teach the French Syllabus in addition to the official syllabus as set out in the Department of Education Program of Study. All the pupils were to sit the Department of Education examinations (Forsdick & Murphy, 2014:245).

Desde 1923 a 1967, la AECFM llevó a cabo unas pruebas paralelas sobre el currículo a los alumnos desde el cuarto grado hasta el duodécimo en Lengua Francesa, Literatura, Historia y Religión. No fue hasta 1952 que Campbell⁷⁵ permitió que el francés fuera la lengua de instrucción en las escuelas durante una hora diaria en los grados desde séptimo hasta duodécimo y, consecuentemente el Departamento de Educación asumiría la responsabilidad de desarrollar el currículo, libros de textos etc..., todo ello revisado por la AECFM (Hebert, 2005; Forsdick & Murphy, 2014).

4.6.4. ALBERTA

Al igual que en otras provincias del país, la educación en la provincia de Alberta estaba basada en la protección de las minorías religiosas. En 1875, el gobierno Canadiense aprobaba una ley que establecía la división entre varias administraciones del noroeste. Esta medida llevó consigo el distanciamiento de la provincia de Manitoba, provincia bilingüe colindante con gran vinculación con la lengua francesa. De esta manera, se implantaba la lengua inglesa como la lengua dominante en la provincia en aquellos años. Sin embargo, la sociedad francesa que habitaba en la provincia mostró su descontento en numerosas ocasiones y consideraba esta ley como un claro desprestigio para su lengua, por ello en 1877

⁷⁵ Douglas Lloyd Campbell, fue el decimotercer Primer Ministro de la provincia de Canadá (1948-1958) Su gobierno se caracterizó por desarrollar grandes avances en infraestructuras como autopistas o electrificación de las zonas menos desarrolladas. Sin embargo, fue muy cauteloso y siempre mantuvo resistencia en su aptitud hacia el bilingüismo de la provincia.

el gobierno presentó una enmienda a la ley aprobada dos años atrás (Connors & Law 2005; Hayday, 2005):

The French language seemed to have been totally ignored in the bill, although the majority of people of the territories were French, and they had as much right to have their language acknowledged there as they had in Quebec and Manitoba by having a translation of all the ordinances passed for their guidance (Connors & Law 2005:106).

Como consecuencia de esta solicitud, en 1901 la comunidad alemana que habitaba en la provincia de Alberta, también exigió el respeto para la lengua alemana; la asamblea legislativa enmendó entonces la ley de ordenación de las escuelas en su artículo 136 y permitió de este modo que el equipo directivo de cada escuela pudiera dar empleo a una o más personas competentes con el fin de enseñar en cualquier otra lengua que no fuera la lengua inglesa.

Por otra parte, en 1905 el parlamento canadiense dividió el territorio de la provincia de Alberta, creando de ésta la provincia de Alberta y la de Saskatchewan. Igualmente estipuló que todas las leyes que estuvieran en vigor en la provincia de Alberta, continuaran para la nueva provincia, entre ellas se incluyeron aquellas que hacían referencia al reconocimiento de las lenguas inglesa y francesa como las lenguas oficiales para la legislación y las cortes. A pesar de ello, podemos afirmar que en la práctica el uso de la lengua francesa era algo poco habitual y considerado un privilegio (Connors & Law, 2005; Hayday, 2005; Verney, 1986).

Al igual que en el resto de las provincias, el inminente estallido de la I Guerra Mundial, promovió el rechazo y el temor hacia cualquier amenaza que pudiera alterar el estilo de vida, considerando las lenguas foráneas un gran elemento desestabilizador. Por ello, en 1913 el Ministro de Educación, John R. Boyle, declaraba la lengua inglesa como la única lengua vehicular en las escuelas de la provincia de Alberta: *“English is the only language permitted to be used as a medium of instruction in our schools”* (Connors & Law 2005:117). Así, en 1922 cuando los estatutos de Alberta fueron consolidados, se afianzó también la lengua inglesa como idioma oficial de la provincia.

De esta manera y hasta la década de los 60, el régimen lingüístico de la provincia de Alberta no sufrió cambios significativos. La hegemonía de la lengua anglosajona durante las dos primeras décadas del siglo XX fue evidente e indiscutible y además estaba reforzada por un marco legal que la proclamaba lengua oficial de la provincia.

Paralelamente, la actitud adoptada por la comunidad francófona de Alberta fue en parte la de asumir el dominio anglosajón. Sin embargo, también ejercería una débil presión sobre el Departamento de Educación solicitando un respeto y un lugar para la enseñanza del francés en la programación educativa. Finalmente, en 1925 se publicaron las nuevas directrices para la enseñanza del francés permitiendo su instrucción como lengua vehicular para la enseñanza de otras asignaturas durante el primer año de escolarización y no más de una hora diaria a partir del tercer grado de enseñanza. Cabe destacar, que la instrucción en lengua francesa no era algo generalizado, sino que sólo podían beneficiarse de la misma los alumnos francoparlantes:

In all schools in which the board by resolution decides to offer a primary course in French, in accordance with section 184 of School Ordinance, French shall be for the French-speaking children one of the authorized subjects of study and may be used as medium of instruction for others subjects during the first school year. Oral English must, however, from the beginning be included in the curriculum as a subject of study. During the second year and after the child has learned to read in the mother tongue, the formal teaching of reading in English shall be begun. From Grade III on, a period not exceeding one hour each day may be allotted to the teaching of French (Citado en Connors & Law 2005: 120).

No sería, sin embargo, hasta 1964, con la aprobación de una nueva ley, cuando el francés ocuparía un hueco en la educación de la provincia y pasaría a ser parte de las lenguas de instrucción hasta el grado 9. Como condición a este privilegio, el gobierno propuso que en el primer y segundo grado, la enseñanza fuera en inglés al menos durante una hora diaria; en el tercer grado, la mayoría de la enseñanza se haría en inglés, a excepción de dos horas al día que se enseñaría a través de la lengua francesa y desde el cuarto al noveno grado, se limitaría a tan sólo una hora la enseñanza a través del francés (Hayday, 2005).

4.6.5. QUEBEC

Al hablar de la provincia de Quebec, no podemos obviar el hecho de que se trata de la provincia más relevante para la consolidación y el afianzamiento de la cultura y el bilingüismo en Canada: *“Canada was different from the United States - and also from Britain and France. Part of this difference is due to the presence of Quebec”* (Verney, 1986:4).

Tras la formación de la confederación de 1867, la provincia de Quebec, junto con la de Manitoba, serían las únicas provincias oficialmente bilingües. Hemos de destacar que, al contrario que en el resto, en la provincia de Quebec la minoría lingüística estaba formada por anglófonos y, de manera distinta a lo que venía sucediendo en el resto del país, la lengua inglesa fue acogida y aceptada por los francófonos de la provincia de Quebec: *“Manitoba was created as a bilingual and a bicultural province with a dual school system and a bicameral legislature. Likewise, Dominion legislation in 1875 and 1877 has officially established a dual school system and bilingualism as in Quebec”* (Marsh, 1999:922).

A pesar de la trascendencia que la educación pudiera tener, al igual que ocurría en muchas otras provincias, hemos de tener en cuenta que la religión era la principal premisa a considerar, mientras que el idioma que se usaba en las escuelas no era de vital importancia: *“Prior to the 1960’s, language, as a pillar of survival, was secondary to religion”* (Bélanger, 2000). Había establecidas dos corrientes claramente diferenciadas que estaban basadas en la religión y en la protección de los derechos religiosos: una de ellas, las escuelas protestantes que cobijaban a la población de habla inglesa, y la otra la de las escuelas católicas donde asistía generalmente la población francoparlante:

Most Anglophone children in Quebec attended Protestant schools in a provincial system divided along denominational lines: Protestant and Roman Catholic. Elected local school commissions provided de facto control of Protestant schools to English-speakers, though the Catholic system provided English schooling to Catholic Anglophones. The system was recently abolished through a constitutional change, followed by the

creation of language-based school commissions whose schools offer schooling either in English or in French (Churchill, 2002:12).

La iglesia desempeñó un papel crucial en la evolución del bilingüismo en la provincia de Quebec. Si bien la formación de las provincias estaba en desarrollo, hemos de considerar que los canadienses no estaban tan preocupados por la política en sí misma, sino que su inquietud estaba encaminada al conflicto continuo entre el catolicismo y el protestantismo y la repercusión que éste pudiera tener para sus vidas. Los protestantes de la provincia de Quebec aceptaron la hegemonía y la influencia de la iglesia católica y entendieron que el principal objetivo de la misma era tanto educar en la fe católica como consolidar la lengua francesa (Verney, 1986; Will Ferguson, 2003).

Sin embargo, los anglófonos en la provincia de Quebec no eran una población minoritaria al uso, el dominio e influencia que el resto de hablantes de habla inglesa ejercían en las demás provincias canadienses, también se podía percibir en Quebec. El nivel socioeconómico de la población minoritaria de habla inglesa en Quebec difería del poder adquisitivo que pudieran tener las minorías lingüísticas del resto de las provincias; en este caso, la comunidad angloparlante que allí vivía era una comunidad económicamente acomodada y bastante influyente, y por este motivo, gran parte de la financiación de las escuelas protestantes de la provincia fue a cargo de la comunidad anglófona:

The provincial government provided a nominal amount of funding for education, but local property and corporate taxes paid for most of the school system's costs [...] The protestant school boards were able to draw on the substantial financial resources of Montreal's English-speaking business community to pay not only for Montreal's schools, but also for those of the Gaspé and the Eastern Townships (Hayday, 2005: 23).

Destacar que, tras la confederación no había ningún tipo de legislación en materia lingüística, y a mediados del siglo XIX la educación era dominada y gobernada según la instrucción pública. No obstante, esta forma de gobernar no fue muy duradera y la llegada del obispado a la provincia dio un giro en la manera de gestionar los asuntos lingüísticos, vinculados claramente con los temas

religiosos. En 1875 los obispos católicos tomaron el control de la educación en la provincia de Quebec:

The real government in Quebec, that is to say the agency that took care of the services, educational, social, health that one associates with governments was the Roman Catholic Church. Under these conditions it was inconceivable that the state would issue any proactive legislation, linguistic or otherwise (Bélanger, 2000).

Podemos resumir diciendo que han sido muchos intentos políticos por parte de los anglófonos canadienses de anular la presencia del francés en Canadá. Desde la eliminación de los fondos públicos de las escuelas católicas francesas de New Brunswick en 1870, pasando por la supresión de la lengua francesa en las escuelas y el gobierno de Manitoba en 1890 o la regulación 17 que abolía el derecho a la lengua francesa en la educación pública en Ontario, los derechos lingüísticos de los hablantes de habla francesa siempre fueron un objetivo a destruir por los anglófonos. Sin embargo, estos esfuerzos tan sólo tuvieron resultados fuera de las fronteras de la provincia de Quebec y nunca lograron hacer un país monolingüe. En su lugar, la sociedad francoparlante era una sociedad estable y fortalecida y su presencia contribuyó al Canadá que conocemos actualmente. Con la revolución de 1960 llegaría para la provincia de Quebec el verdadero sentido de estado.

4.7. QUIET REVOLUTION: LA GESTACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EDUCATIVO CANADIENSE

4.7.1. LOS ORÍGENES DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA QUEBEQUENSE

La primera mitad del siglo XX en la provincia de Quebec fue un periodo de la historia que estuvo marcado por la corrupción y el miedo a cualquier reforma e idea progresista que pudiera surgir, fue una época conocida como *La Grande Noirceur*. Antes de que el partido liberal llegara al poder, la provincia de Quebec había estado gobernada por Maurice Duplessis, quien mantuvo a la región en una situación de presión y subdesarrollo, rechazando cualquier corriente de

pensamiento moderna que pudiera alterar el estilo de vida que él imponía. Pero con la muerte de Duplessis y la llegada al poder del Partido Liberal en 1960, encabezado por Jean Lesage, se iniciaba la transformación y el cambio en la sociedad quebequense y, de manera paralela, de la sociedad canadiense. La principal premisa del partido liberal era asegurar los intereses de los francófonos promoviendo un sentimiento nacionalista que le permitiese redefinir el carácter de la sociedad quebequense (Conway,2004; Haque, 2012).

A la llegada del Partido Liberal a Quebec, se sumaba también la inestabilidad que traería el aumento demográfico que experimentaron todas las provincias después de la II Guerra Mundial. Sin duda, la suma de estos factores motivó una industrialización en la provincia y con ella un cambio en la forma de vida que contribuiría a la consolidación del bilingüismo canadiense:

The increase in bilingualism was also due to demographic factors, such as the decline in the number of children under the age of five, who are less bilingual than adults. There was a considerable increase (28% to 54%) in bilingualism among Quebecers whose mother tongue was English; while the increase was much smaller (24% to 28%) among those whose mother tongue was French (Linteau, Robert, Duroche & Ricard, 1991:439).

Con la llegada del Partido Liberal al gobierno de Quebec, se llevarían a cabo importantes reformas en los sectores económico, político y educativo. Si bien a comienzos del siglo XX, la economía de la provincia estaba basada en la agricultura, desempeñada por una mano de obra barata, y en pequeños negocios que no reportaban demasiados beneficios, a mediados de siglo la agricultura deja de ser el generador económico de Quebec y, como cumplimiento del programa del equipo de gobierno de Lesage, la producción y la distribución de energía se nacionalizan. Como consecuencia de ese crecimiento económico la sociedad quebequense se verá modernizada, sin embargo, el paso de una sociedad tradicional a otra moderna e industrializada llevará consigo cierta inestabilidad e incertidumbre en la sociedad, además de una crisis de valores en los francófonos quebequenses (Desbiens, 2013).

Todo ello sirvió para sentar las bases de una revolución que marcaría la historia del país, ya que fue el origen de una transformación ideológica y supondría la reafirmación de una identidad propia. A partir de 1960, se comienza a desarrollar un sentimiento nacionalista y se afianza el poder de la lengua francesa en la sociedad quebequense: la nueva era de la *Quiet Revolution*. Con el surgir de la *Quiet Revolution o Revolution Tranquille* comenzaba a gestarse en Quebec una nueva etapa de tratamiento de la convivencia entre las dos lenguas. Podemos afirmar que los 60 fueron testigo de una condescendencia hacia las minorías lingüísticas que llevaría a la consolidación de un bilingüismo ejemplarizante en Canadá.

A pesar de que Quebec era una provincia claramente francófona, hasta entonces la relación entre las dos lenguas mayoritarias no había resultado fácil. Desde que se creara la Confederación en 1867 y durante los primeros cien años de Canadá como país, los francófonos tan sólo podían esperar un trato respetuoso y benevolente hacia su lengua. A menudo encontraban obstáculos para usar su lengua o intentos de asimilación cultural por parte de los angloparlantes. Esta continua resistencia contra la asimilación había hecho que siempre estuviera presente cierto sentimiento de inferioridad con respecto a la lengua inglesa. Aunque anglófonos y francófonos habían convivido durante más de cien años desde la confederación canadiense, a menudo la falta de entendimiento entre ambas lenguas era evidente. Como ejemplo de ello, podemos hacer referencia de nuevo al novelista MacLennan (2003) que, en su novela *Two Solitudes*, manifiesta de este modo el baladí intento de comprensión entre las dos lenguas en el Parlamento, donde los parlamentarios encontraban en la lengua adversaria una barrera a superar: “*for almost a hundred years the two solitudes of Canada had made speeches to each other that neither understood*” (Conway, 2004:65).

La *Quiet Revolution* fue un periodo de reformas políticas, sociales y administrativas que fueron acompañadas de protestas y movimientos intelectuales. En palabras de McNaught (1969), la *Quiet Revolution* no fue sólo una revolución contra la corrupción y el caciquismo que había sufrido la provincia de Quebec bajo el mandato del conservador Duplessis, sino que además se trataba de una

revelación contra todo lo que representaba América y contra el perpetuo dominio cultural y económico que había ejercido la Canadá anglófona sobre la Canadá francófona. De ahí, el revolucionario y totalitario eslogan del partido liberal *Maitres chez nous*⁷⁶.

Como reflejo de esta revolución, una de las consecuencias más significativas, y en la que nos centraremos a lo largo de este capítulo, fue la crisis lingüística que se estaba viviendo en Quebec y que se vio reflejada en el resto de las provincias canadienses. Los francófonos de Quebec ya no se identificarían como canadienses franceses, a partir de entonces se sentían *quebécois*. En este sentido, el sentimiento independentista comenzaba a fraguarse en la provincia y fueron muchos los que consideraban la posibilidad de que Quebec fuera un territorio libre e independiente. Entre ellos, uno de los más influyentes defensores del independentismo de Quebec fue el entonces primer ministro de Francia, Charles de Gaulle, quien al grito de “Vive le Quebec libre!” en uno de sus discursos se definió como un claro apoyo a los separatistas. También René Lévesque, perteneciente al gobierno liberal de Lesage, estaría a favor de la independencia de Quebec y daría un fuerte impulso al movimiento, con la finalidad de que los quebequenses francoparlantes tuvieran el control de su propia provincia (Linteau, Robert, Duroche & Ricard, 1991).

Tanto fue así que, como analizaremos más adelante, el propio Lévesque, gran descontento y convencido de la necesidad de reformas, creó en 1968 el partido independentista *Parti Québécois* (PQ), y en 1976 derrotó en las urnas al partido liberal de Lesage. Los independentistas introdujeron el *Project de Societé* donde se ponía de manifiesto que en la provincia de Quebec debía imperar la lengua francesa y alejar el bilingüismo “*Il ne será donc plus question d’un Québec bilingüe*” (Graham, 1994:220).

⁷⁶ Eslogan que se utilizó para reafirmar la primacía de la cultura francófona. Se trataba de reivindicar el ser dueños de la toma de decisiones que concerniesen a los ciudadanos, tanto en el aspecto económico como en el cultural y, sobre todo, en su lengua (Balthazar, 1993 citado en Lachapelle, 1995:361).

Unos años más tarde, en 1978, presentan La Carta de la Lengua Francesa (*La Charte de la Langue Francaise*)⁷⁷ donde, a pesar de manifestar su consideración y valoración por las minorías lingüísticas, impone la lengua francesa como la única capaz de identificar a los habitantes de Quebec. Como consecuencia de esta conmoción de movimientos revolucionarios y caos independentistas de la Quiet Revolution, el pueblo quebequense y la lengua francesa habían salido fortalecidos “*was gradually becoming the dominant language in Quebec*” (Conway, 2004:94).

4.7.2. EL RESPETO POR LA DUALIDAD LINGÜÍSTICA CANADIENSE, EL PROYECTO GUBERNAMENTAL DE L.B. PEARSON

Paralelamente a la revolución independentista en Quebec, desde el gobierno canadiense el objetivo del primer ministro Lester Bowles Pearson era otro bien distinto. Pretendía que la independencia de la provincia de Quebec no se materializase, abogando por el federalismo y considerando imprescindible una política con medidas equitativas para atajar la crisis lingüística que se estaba viviendo en Quebec: “*When Lester B. Pearson became prime minister in 1963, changes began to occur*” (Linteau, Robert, Duroche & Ricard, 1991:441).

Desde un primer momento, el eje vertebrador del gobierno de Pearson fue el entendimiento entre las dos culturas mayoritarias que componían el territorio canadiense. En general, este respeto a la dualidad ha sido el modo de actuación en

⁷⁷ La carta de la lengua francesa, también llamada Ley 101, es una ley estricta y coercitiva. El Partido Quebequense consideró la cuestión de la política lingüística como una de las batallas a defender en la provincia, considerando urgente la protección de la lengua para acceder a la soberanía. La ley 101 regularizaba el estatus de las lenguas en tres ejes: las instituciones públicas provinciales, la economía y la educación. El objetivo de la ley era elevar el prestigio del francés limitando los derechos de los angloparlantes para evitar que ésta terminara por eclipsarla. La única manera de fortalecer la lengua francesa era reconociendo legalmente su papel en exclusividad en ciertos ámbitos. En materia educativa, el objetivo de la ley 101 era obligar a los hijos de los inmigrantes a asistir a escuelas francófona en lugar de ir a la escuela pública inglesa. Para ello, según el artículo 73 de la misma ley se estableció la “cláusula Quebec” mediante la cual sólo se admitían a la escuela pública inglesa a aquellos alumnos con al menos un progenitor hubiera asistido también a la escuela pública inglesa en Quebec. De esta forma habría un gran número de inmigrantes excluidos de asistir a la escuela inglesa. En 1984, la Corte Suprema declaraba nula la “cláusula Quebec” (Mitjans & Castellá Andreu, 2001).

la política lingüística canadiense, matizado en varias leyes y normativas a lo largo de estas décadas.

Para dar respuesta a la crisis de identidad nacional que se estaba desencadenando fruto del periodo de revolución política que aconteció en Quebec, el gobierno de Pearson ⁷⁸ y su sucesor Trudeau ⁷⁹ se enfrentaron a uno de los retos más importantes de la política canadiense y tomaron la decisión de poner en marcha un nuevo y ambicioso proyecto gubernamental: una política de implantación del bilingüismo oficial en el país con la única pretensión de equilibrar los estatus de las lenguas que convivían en el territorio canadiense (Beer & Jacob, 1985; Conway J.F., 2004) . En Mayo de 1963, así lo ponía de manifiesto Pearson en su primer discurso en el trono:

The character and strength of our nation are drawn from the diverse cultures of people who came from many lands to create the Canada that is ours today. The greater Canada that is in our power to make will be built not on uniformity but on continuing diversity, and particularly on the basic partnership of English speaking and French speaking people. My ministers are determined that the partnership shall be truly equal. For that high purpose they are establishing, in consultation with the provinces, a commission charged to study, thoroughly but urgently, how the fundamentally bicultural character of Canada may be best assured and the contribution of other cultures recognized (House of Commons Debates, 1963 citado en Igartua, 2011:196).

En su discurso, exponía la intención de crear una Canadá que estuviera caracterizada por la diversidad lingüística y, especialmente, conformada por las culturas inglesa y francesa. Para ello, determinó una comisión provincial para que estudiase y asegurase el carácter bicultural del país.

⁷⁸ Lester Bowles Pearson (1897 -1972) fue el primer ministro de Canadá entre 1963 y 1968. Ganaría las elecciones en 1963 liderando el Partido Liberal. Pearson se convirtió en un primer ministro de un gobierno inestable, sin embargo consiguió grandes logros en materia social, estableció el sistema público de pensiones y el sistema de salud pública. En 1957, recibiría el premio Nobel de la Paz por su compromiso con la OTAN y las Naciones Unidas de conciliación y paz internacional. Fue sustituido por Pierre Elliott Trudeau en 1968.

⁷⁹ Pierre Elliot Trudeau (1919-2000) fue el Primer Ministro canadiense durante dos legislaturas 1968-1979 y 1980-1984. Logró impulsar en Canadá el federalismo que se necesitaba para evitar la desmembración del país que pretendía el autoritarismo francófono. Durante su gobierno también modificó la ley Británica Norteamericana, que hasta entonces había sido la Constitución de Canadá y en 1982 añadió lo que supondría la Constitución propia de Canadá.

4.7.3. LA COMISIÓN B&B: LA BÚSQUEDA DE UNA MEDIDA EQUITATIVA

Asimismo, para afrontar el desafío de implantación del bilingüismo en Canadá, Pearson aprueba en 1963 la creación de una comisión de expertos sobre bilingüismo y biculturalismo (Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism). La comisión fue creada en base a unos términos elementales como eran el compromiso de alianza y la unión entre las dos etnias culturales del país. La B&B (como se le denominó) tenía la responsabilidad de identificar las medidas que deberían adoptarse para que la confederación canadiense pudiera desarrollarse según el principio de igualdad entre los dos pueblos fundadores, teniendo en cuenta cualquier aportación de los diferentes grupos étnicos que conformaran el país y de buscar una paridad en el prestigio de sus lenguas (Beer & Jacob, 1985; Conway J.F., 2004):

To inquire into a report upon the existing state of bilingualism and biculturalism in Canada and to recommend what steps should be taken to develop the Canadian confederation on the basis of an equal partnership between the two founding races, taking into account the contribution made by the other ethnic groups to the cultural enrichment of Canada and the measures that should be taken to safeguard that contribution (Haque, 2012:51).

Esta comisión marcaría un hito histórico ya que se trataba de un proyecto ambicioso y para su desarrollo y la consecución del mismo se introduciría la lengua francesa en las instituciones federales, sobre todo en los sectores educativo y administrativo, para lograr de esta forma la ansiada paridad que los francófonos demandaban. La comisión generó unos informes en los que se asientan las bases de las políticas actuales, tanto a nivel gubernamental como provincial. Los informes indicaban las razones que habían llevado al sentimiento separatista surgido entre los hablantes de la lengua francesa. El principal motivo había sido el desprestigio con el que se estaba tratando a la lengua francesa en Canadá y la poca representación de francófonos en las instituciones gubernamentales, sobre todo a nivel educativo donde, a excepción de la provincia de Quebec, la mayoría angloparlante había impuesto su lengua en las escuelas (Churchill, 2002; Beer & Jacob, 1985).

La RCBB (Royal Commission of Bilingualism and Biculturalism) dejó entrever las relaciones entre los dos idiomas coexistentes en Canadá y, tras varias encuestas e investigaciones, se emitió un informe inicial en 1965 donde se ponía de manifiesto que en lo que se refiere al ámbito lingüístico, Canadá estaba atravesando una de las mayores crisis de la historia. El efecto inmediato que tuvo el informe fue el tomar conciencia pública de que existía un problema que había que resolver o al menos intentarlo. Para ello, la mayoría de las organizaciones nacionales comenzaron a comprometerse con el hecho de promover el bilingüismo en sus servicios, el término de bilingüismo pasó a ser parte de la vida diaria canadiense, sin que ello supusiera una amenaza por la desaparición de ninguna de las dos lenguas.

La comisión redactó seis volúmenes más entre los años 1967 y 1969, cada uno de ellos enfocado en un ámbito distinto. Asimismo, el libro I habla del reconocimiento y protección del francés y el inglés como lenguas oficiales, el libro II versa sobre la educación, el libro III abarca el tema del bilingüismo en el sector público y privado, el libro IV se centra en los otros grupos étnicos que habitan Canadá, libro V en el capital nacional y libro VI en las asociaciones voluntarias. Las conclusiones a las que se llegó con la B&B fueron evidentes: durante más de un siglo, los francófonos habían sufrido un claro desprestigio en distintos ámbitos sociales (Mackey, 2010).

En líneas generales, la B&B reconocía un principio de identidad del individuo y el derecho lingüístico a usar su propia lengua. El mismo informe revelaba también el estatus de inferioridad de la lengua francesa respecto a la lengua inglesa y el perjuicio que habían sufrido los francófonos, tanto desde el punto de vista lingüístico, donde los empleados en la administración pública estaban obligados a hablar inglés por ser la lengua que imperaba en el sector y, en cierta medida, a asimilar la lengua y cultura anglosajona, como desde una perspectiva socioeconómica, ya que los canadienses francoparlantes no gozaban de las mismas oportunidades laborales y por ende, no tenían la misma situación económica que sus vecinos anglosajones.

Por este motivo, se tomó la decisión unilateral de incrementar el grado de bilingüismo en todos los ámbitos, permitiendo la libre elección del uso de la lengua en Canadá. En dichos informes se ponía de manifiesto la gran disparidad entre las lenguas y se recomendaría el uso de ambas en todos los documentos e instituciones federales.

Según Mackey (2010) entre las recomendaciones más significativas que reportó la comisión cabe destacar que la lengua inglesa y francesa eran las lenguas de facto oficiales en todo Canadá; que era necesario una reforma del servicio público federal que englobase las dos lenguas oficiales; la imperiosa necesidad de establecer la enseñanza de sus lenguas a nivel nacional y el ineludible desarrollo de una política cultural que refleje la diversidad étnica canadiense. Dichas recomendaciones dieron como resultado una serie de leyes y regulaciones en torno a la implantación del bilingüismo en Canadá, entre ellas la creación de los distritos bilingües, el servicio público y los significativos informes anuales de los comisionados de la Ley de Lenguas Oficiales.

4.7.3.1. LOS DISTRITOS BILINGÜES CANADIENSES

La RBBC recomendó establecer los distritos bilingües en aquellas zonas donde las minorías lingüísticas superaran el 10% de población. De este modo, se impuso la obligación para los departamentos federales de ofrecer los servicios y ayudas necesarias en ambas lenguas en aquellos distritos que fueran catalogados bilingües y se emplearían las dos lenguas oficiales en cualquier servicio de la administración pública demandado:

[...]allí donde la lengua oficial minoritaria sea hablada por, al menos, un 10 por 100% de la población de una región [...] se trata de conseguir que en todo territorio donde el número de anglófonos o francófonos alcance una cifra razonable, estos puedan utilizar su lengua propia en sus relaciones con las instituciones (Extebarría, 2002:65).

Sin embargo, esta propuesta no tuvo éxito por la oposición que libraron los gobiernos de las provincias y los propios canadienses, temiendo que la regularización de estos distritos bilingües implicaran una imposición demasiado

rígida tanto lingüística como económicamente. Sin el apoyo provincial y previendo los debates que supondría el hecho de establecer fronteras lingüísticas, el gobierno federal abandonó la idea de los distritos bilingües, optando por una visión del territorio canadiense donde los servicios prestados a los ciudadanos pudieran ser proporcionados en el idioma que éstos eligieran (Linteau, Robert, Duroche & Ricard, 1991; Petrovic, 2010, Mackey, 2010, Extebarría, 2002).

4.7.4. LA LEY DE LENGUAS OFICIALES (OLA)

En este sentido, y empujado por las recomendaciones propuestas en el informe de la B&B, en julio de 1969 se aprobaba la ley sobre las Lenguas Oficiales (*Official Languages Act*, OLA), que abogaba por un uso equitativo de ambas lenguas por ser éstas las dos lenguas oficiales del país a todos los efectos: *“the English and French languages are the official languages of Canada for all purposes of the Parliament and government of Canada and possess and enjoy quality of status and equal rights and orivileges as to their use in all the institutions of Parliament and the government of Canada”* (Citado en Beer & Jacob, 1985:47). A la vez decretaba que cualquier ciudadano en territorio canadiense podía solicitar una de las dos lenguas oficiales cuando tuviera que dirigirse al servicio público y así crear definitivamente un país bilingüe en todas sus instituciones (Beer & Jacob, 1985; Mackey, 2010):

Where administratively feasible, public services, federal and provincial, should be available in both languages in other provinces [...] The individual Canadian, anywhere in Canada, should be able in dealing with the government to use the official language of his or her choice (Beer & Jacob, 1985:46).

Tal como apunta Mackey (2010), la ley englobaba 44 artículos comprendidos en diez importantes áreas:

1. Instaurar el estatus del francés y del inglés como lenguas oficiales en todas las instituciones bajo jurisdicción federal (artículo 2).
2. Establecer los procedimientos de su uso en todos los documentos oficiales (artículos 3-7).

3. Validar los textos en francés y en inglés (artículo 8).
4. Imponer la obligación lingüística de los ministerios, cuerpos administrativos y corporaciones de la corona (artículos 9-11).
5. Constituir, después de cada censo decenal, junto con la colaboración del gobierno provincial, de distritos bilingües en lugares donde hubiera el número de hablantes de la lengua oficial minoritaria fuese al menos 10% (artículos 12-18).
6. Crear un comisionado de lenguas oficiales que fuese independiente y con suficiente potestad y recursos para una supervisión precisa sobre la implantación de las leyes de las lenguas, reportando anualmente al parlamento el resultado de sus investigaciones (artículos 19-34).
7. Otorgar potestad para que el gobernador se asegurase el cumplimiento de los asuntos gubernamentales en materia lingüística (artículo 35).
8. Establecer la regulación de términos y definiciones básicas (mother tongue; official language; crown corporation) (artículos 36-8)
9. Certificar cualquier modificación de la ley en ambas lenguas (artículo 39).
10. Permitir un tiempo limitado, sobre la implantación del bilingüismo, para oficinas de gobierno y promociones de personal relevante por la comisión en el servicio público.

Además la OLA también impuso la figura de un comisionado que garantizase el cumplimiento de la ley: *“The Act also created the position of Commissioner of Official Languages to oversee implementation of the Act and to serve as official languages ombudsman”* (Petrovic, 2010:23). Mediante esta ley se garantizaba la igualdad de estatus de ambas lenguas en las instituciones implantando para ello los programas de bilingüismo en la educación:

The commission’s prescription was to establish a language regime throughout Canada that would insure equal status for both languages. In effect the commission proposed to extend nationwide the spirit and practice of bilingualism that had long prevailed informally in the public

sector of Quebec where members of the public could claim and receive services in either language (Beer & Jacob, 1985:46).

Cabe destacar en este sentido, la diferente actitud por el aprendizaje de la segunda lengua que había tenido cada uno de los grupos lingüísticos. Motivados por la imperiosa necesidad de comunicación existente, los canadienses francoparlantes estaban habituados a usar las dos lenguas, incluso en una provincia francófona como era Quebec, donde los servicios prestados en la administración pública podían ser también requeridos en lengua inglesa. Por este motivo, el porcentaje de población que dominaba ambas lenguas era de un 5% para los hablantes de la lengua inglesa y un 30% para la población francófona.

4.8. INICIATIVAS GUBERNAMENTALES PARA LA IMPLANTACIÓN DEL BILINGÜISMO OFICIAL EN CANADA

Según los consejos e indicaciones que presentó la RCBB junto con lo que estipulaba la OLA, la implantación del bilingüismo para conseguir equiparar el prestigio del inglés y el francés en Canadá debía enfocarse en dos áreas principales: implantar ambos idiomas en la administración y empleo público e introducir las dos lenguas en el ámbito educativo.

4.8.1. BILINGÜISMO EN LA ADMINISTRACIÓN Y SERVICIO PÚBLICO

Si bien el dominio ejercido por la población canadiense angloparlante había sido manifiestamente superior tanto demográfica como económica y políticamente, a partir de 1960 los francófonos, principalmente los habitantes de la provincia de Quebec, se sublevaron contra el imperialismo y dominio inglés y lucharon, junto con el apoyo de la RCBB, por ocupar una posición de mayor trascendencia y prestigio en la historia del país. Como ya hemos visto, la década de los 60 en Canadá supuso para los hablantes de la lengua francesa un importante acercamiento al resto de la sociedad del país y una clara influencia en la toma de

decisiones del gobierno canadiense. Como prueba de ello, y del compromiso por proteger y preservar ambas culturas y lenguas, una de las recomendaciones más trascendentales propuestas por la B&B se basaba en que los canadienses francófonos deberían estar representados en la administración pública tanto en número como en responsabilidad en cargo, proponiendo una participación equilibrada de los mismos y adoptando la medida de imponer el bilingüismo al servicio y las administraciones públicas de Canadá (Beer & Jacob, 1985).

En la segunda mitad del siglo XX, el gobierno federal canadiense asumió el reto de convertir su administración pública en una administración capaz de ofrecer sus servicios en las dos lenguas oficiales del país. Esto suponía introducir el bilingüismo en la burocracia canadiense, incluyendo corporaciones tan arraigadas a la lengua anglosajona como podían ser las instituciones vinculadas con la Corona o las fuerzas armadas. El desafío del bilingüismo en la administración fue un asunto que trajo consigo cambios burocráticos y políticos (Mackey, 2010).

El hecho de que la imposición a la que se veían obligados requería unas habilidades lingüísticas para las que, en principio, los funcionarios no habían sido contratados, dio lugar a una tremenda presión ejercida por los sindicatos de los servicios públicos, lo cual motivó al gobierno federal a forzar una negociación: el Tratado de Drury de 1972. Con dicho acuerdo, la consecución de dichas habilidades no era responsabilidad del individuo sino del gobierno. Éste adquirió un compromiso para con los funcionarios, garantizándoles unos programas de aprendizaje de la segunda lengua y la financiación de los mismos: *“Those responsible for the bilingualization of the public service had been desperate to find a surefire method that would make people bilingual in the shortest time”* (Mackey, 2010: 48-49).

Sin embargo, el gobierno tenía que tener precaución en torno a la implantación y al establecimiento de ese bilingüismo y valorar la lengua francesa con la contratación de francófonos sin que se viese perjudicada la calidad en el servicio demandado, tal como imponía la OLA: *“Canadians should be able to communicate with and to obtain services from the Federal institutions of*

government in the official languages of their choice and arrangements should be made to this effect wherever there is sufficient demand for it” (En Beer & Jacob, 1985: 48).

Entre las innovadoras propuestas para conseguir la proporcionalidad buscada, cabe destacar la selección e incorporación a determinados puestos de trabajo de francófonos provenientes de universidades de habla francesa, no obstante la comisión apuntó que el número de empleados francófonos seguía siendo inferior en sectores tecnológicos y científicos y algo mayor en el ejército y fuerzas armadas. Sin embargo, fue trascendental la creación de dos innovadores proyectos gubernamentales, uno de ellos se encargaría de la organización y de la política interna y su manera de implantar del bilingüismo en el sector público: el informe Coulombe en 1967⁸⁰, mientras que el informe Bibeau de 1974⁸¹ valoraría

⁸⁰ Desde 1967 a 1972, se elaboró el informe Coulombe, compuesto de diecisiete volúmenes, donde se encontraban las principales regulaciones en torno a la implantación del bilingüismo en el servicio público: los niveles de competencia lingüística, la designación de los puestos bilingües y la regulación en la contratación de los mismos. Para ello, se dividieron los puestos de la administración en distintas categorías: bilingües, inglés o francés, inglés esencial o francés esencial. Se planteó también una clasificación en base a las destrezas lingüísticas a adquirir y al nivel de competencia del individuo. A pesar del equilibrio buscado entre las lenguas y de ofrecer programas de enseñanza tanto en inglés como en francés, hemos de reconocer que dichos programas debían plantearse según las diferentes necesidades de uno u otro grupo lingüístico. Gracias al imperialismo ejercido por la lengua anglosajona durante más de un siglo, los francófonos estaban más que habituados a la lengua inglesa y habían desarrollado la destreza oral y auditiva y, por tanto los programas dirigidos a este sector debían centrar sus esfuerzos en la destreza de escritura. Cosa distinta ocurría con los programas planteados para los anglófonos que debían centrarse en cubrir las cuatro destrezas en lengua francesa para tener un dominio aceptable de la misma. Para un mejor desarrollo del establecimiento del bilingüismo en la administración, el gobierno reforzó servicios como el departamento de traducción, previamente instaurado en 1934, pero cuya plantilla se vio incrementada exponencialmente pasando de un centenar de trabajadores en 1934 y alcanzando más de dos mil personas en 1984. Otra de las alternativas para conseguir una burocracia bien estructurada y que reflejase la biculturalidad del país, fueron las unidades de lengua francesa creadas en 1970 con el fin de acoger a los nuevos trabajadores que llegaban a la administración y tan sólo trabajaban en francés. Aunque tras acoger a más de veinte mil funcionarios francoparlantes, estas secciones desaparecieron por ser consideradas como un impedimento para la prosperidad laboral de los propios trabajadores al haberse convertido en una especie de gueto: *“an unworkable obstacle to career advancement”* (Mackey, 2010).

⁸¹ En noviembre de 1974, se creó un proyecto de investigación que se llevó a cabo por lingüistas reconocidos y que estaba encabezado por Gilles Bibeau. En los doce volúmenes que comprendía el informe se ponía de manifiesto que los programas de enseñanza de una segunda lengua implantados por el gobierno para aumentar la competencia de los trabajadores de la administración pública, había supuesto una gran pérdida de horas de trabajo y unos resultados que nada tenían que ver con los esperados en un principio. El fracaso de los mismos se atribuía a varias razones, entre ellas, una contratación de profesores nativos jóvenes e inexpertos y además, al poco tiempo que se había dedicado a la instrucción del segundo idioma: *“In sum, much of the language training had been inept, inefficient, and uncountable”* (Mackey, 2010:49).

el funcionamiento y evaluaría los resultados y los efectos externos del mismo (Beer & Jacob, 1985; Mackey, 2010).

No obstante, el nivel de exigencia demandado al principio y la idea de pretender que el funcionario público fuese bilingüe no era compatible con la verdadera realidad sociológica, por ello la mayoría trabajarían en uno u otro idioma. Por este motivo, el comisionado establecería una distinción entre el bilingüismo institucional y el bilingüismo individual:

The service is obligated to be bilingual; the Canadian citizen is not – nor is the Canadian public servant. The Federal Public Service itself must be bilingual...some members of its staff will have to be bilingual, however, many will continue to need only one language...thus as a bilingual institution the federal administration must contain organizational arrangements designed to ensure that individuals can work and develop professionally in their own language (Beer & Jacob, 1985:50).

A pesar de ello, el gobierno destinó un alto porcentaje (45%) de puestos públicos a trabajadores que dominasen ambas lenguas, fomentando así la idea del bilingüismo individual. De esta manera, con el objetivo de mejorar el nivel lingüístico de aquellos que optaban a los puestos bilingües de la administración, el gobierno estableció los programas de enseñanza de una segunda lengua para aquellos que los requiriesen. En general, los cursos estaban dirigidos tanto a los francófonos como anglófonos, sin embargo dado que la mayoría de los francófonos ya hablaban la lengua inglesa, se trataba de que los anglófonos dominasen la lengua francesa en igual medida.

En este sentido, la premisa a largo plazo era que los canadienses anglófonos o francófonos aspirantes a ser funcionarios ya fueran competentes en la otra lengua y contribuir con ello a la reducción de los programas de enseñanza de lenguas. Para conseguir tal fin, era necesario que el bilingüismo y la enseñanza de una segunda lengua comenzasen desde las propias escuelas, por ello en 1970, el gobierno federal financió las escuelas.

Podemos afirmar que el coste de la implantación del bilingüismo en la administración pública fue elevado, no obstante, el gobierno de Trudeau estaba decidido a conseguir que la administración canadiense fuese competente en las

dos lenguas oficiales y no escatimó esfuerzos económicos y logísticos para que se pudieran desarrollar los programas de enseñanza. De esta manera, el número de trabajadores bilingües que desempeñaron puestos bilingües aumentó de un 53% en 1974 a un 80% en 1977 (Beer & Jacob, 1985)

Pese a este aumento de trabajadores públicos bilingües, las críticas que tuvo que soportar el gobierno acerca de la implantación del bilingüismo en la administración no se hicieron esperar. Según Beer & Jacob (1985), entre ellas destacaríamos el elevado número de puestos designados para trabajadores bilingües. Además, en lo que respecta a los programas de enseñanza, los ataques iban dirigidos a lo poco efectivos que habían sido y lo poco adaptados a las necesidades de los funcionarios, así como la baja calidad de los centros de enseñanza de lenguas estatales, sin olvidar el ingente gasto que había supuesto para el gobierno.

4.8.2. LA NUEVA LEY DE LENGUAS OFICIALES

Tras una década de implementación de la OLA de 1969, y con unos informes de resultados sobre la mesa, en 1988 se aprobaba la segunda ley de lenguas oficiales. La nueva ley respetaba las bases de los artículos de la anterior, pero incorporaría unos fundamentos mejor estructurados y más inclusivos. Entre ellos, el aumento de exigencias para el uso de ambas lenguas en instituciones federales, una aclaración detallada del cometido del comisionado de lenguas oficiales y del secretario de estado. En materia jurídica, se enmendó el código penal de Canadá para regularizar el uso de cualquiera de las lenguas oficiales en los casos de delincuencia; además, se tomarían mayores medidas judiciales en el caso de no cumplir con las disposiciones que la ley estipulaba. La nueva ley también respaldaría un mayor compromiso de ofrecer igualdad de oportunidades a los canadienses anglófonos y francófonos. Por otra parte, se garantizaba a los empleados estatales trabajar en el idioma que ellos eligiesen (tan sólo en Ontario, New Brunswick y Quebec). La diferencia más significativa entre esta nueva ley y la aprobada en 1969, es que la primera estaba centrada en ofrecer servicios

bilingües, mientras que la segunda añadía otra dimensión: la promoción de la lengua.

Sin embargo, si tuviéramos que concretar uno de los mayores logros de estas leyes, no serían los que acabamos de mencionar, sino el cambio en la actitud de la población canadiense. El hecho de que las instituciones federales incluyesen entre sus requisitos laborales el dominio de las dos lenguas oficiales motivó para que los padres tomaran consciencia de las oportunidades que se les brindarían a sus hijos al ser competentes en una segunda lengua. Fueron muchos los padres que, durante los primeros años de puesta en marcha de la OLA, escolarizaron a sus hijos en las escuelas donde se estaban ofreciendo clases de inmersión en lengua francesa (Mackey, 2010).

4.9. LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA EDUCATIVA CANADIENSE

El reconocimiento y la afirmación de que Canadá era oficialmente un país bilingüe no implicaba que su población también lo fuera. Por tanto, tras la iniciativa gubernamental de que las instituciones públicas ofreciesen los servicios a los ciudadanos en las dos lenguas oficiales, se hacía imperiosa la necesidad de conseguir que la población que ocupase tales puestos tuviera una competencia en ambos idiomas.

Según el informe que emitió la RCBB, los datos reflejados sobre la disparidad existente entre alumnos francoparlantes y los alumnos de habla inglesa eran reveladores y dicha desigualdad se reflejaba tanto a nivel económico como a nivel educativo. Una de las razones de esta distancia pesaba en la cantidad de oportunidades de las que habían disfrutado los anglófonos y que habían sido inasequibles para los francoparlantes. Entre ellas, contaban con un sistema educativo más eficiente y mejor estructurado:

Francophones were less mobile than Anglophones. Their reluctance to move is readily understandable when a transfer is to a location outside Quebec where the necessity to work in English is even stronger than in Quebec. Perhaps more important, because of the lack of a French-speaking community and French language schools and facilities, [.....]

A major concern is the availability of schooling in the French language when francophone employees are transferred to communities in which adequate French-language educational facilities are not available through the public school system (Dunton, A.D., Gagnon, J.-L., Cornier, C., Frith, R., Lacoste, P., Laing, G. M., et al. 1969:535).

Por otra parte, el informe también recalca que, debido a la falta de oportunidades ofrecidas a los alumnos para aprender el segundo idioma, el bilingüismo en Canadá era algo apenas perceptible entre el alumnado de la mayoría de las provincias canadienses. Partiendo de esa premisa, añadir que el grado de bilingüismo de cada uno de los grupos lingüísticos también era diferente ya que, según el censo elaborado en 1961, la francófona Quebec y Nuevo Brunswick registraron el mayor grado de bilingüismo entre los alumnos francoparlantes, siendo 25% en el caso de Quebec y el 19% en la provincia de Nuevo Brunswick (Harrison & Marmen 1994; Marmen & Corbeil 1999, en Bayley & Schecter, 2003):

It is true that 19 per cent of the population of New Brunswick is bilingual, but, according to the 1961 census, of the 113,495 bilingual individuals, 98,476 were of French mother tongue. Thus, the Francophones have the burden of bilingualism: 54 per cent of them are bilingual, compared with 4 per cent of the Anglophones. As long as this situation exists, it will be almost impossible to establish a direct link between individual bilingualism and the notion of equality. Only institutional bilingualism can provide a true response to the very real needs of Francophones in New Brunswick. Of course, this would not rule out a genuine interest in individual bilingualism; however, it is easy to see that if the route of institutional bilingualism is taken, the first essential step is to extend the teaching of French in the English-language schools, with the department of Education taking the necessary steps to this end (Dunton, A.D. y et al. 1969:529).

A partir de estos datos, la premisa de la política educativa canadiense fue aumentar el número de alumnos bilingües, ofreciendo a las minorías lingüísticas amplias y consolidadas oportunidades de aprender la lengua de la comunidad lingüística con la que llevaban conviviendo más de cien años. Si bien desde el punto de vista de la comunidad francoparlante, se pretendía una preservación y protección de su lengua, desde la perspectiva de la mayoría anglófona la finalidad era el promover la enseñanza de una segunda lengua de manera eficaz, con el

ambicioso objetivo de poder enriquecerse lingüísticamente y que la comunicación sirviera para incitar un acercamiento entre los dos grupos lingüísticos oficiales del país: *“The Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism established in 1963 recommended a bilingual strategy that would promote both languages across the nation. This strategy would include the protection of French and English linguistic minorities, as well as promoting bilingualism (use of both languages) amongst Canadians”* (Quezada, Lindsey & Lindsey, 2012:13).

4.9.1. LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Si tuviéramos que definir la política lingüística canadiense de la segunda mitad del siglo XX, diríamos que ha sido una política inclusiva en la que se han tomado decisiones trascendentales y se han invertido muchos esfuerzos para que el bilingüismo en la educación fuese una realidad. El sistema educativo en Canadá está descentralizado, por tanto, es gestionado por cada una de las diez provincias y los tres territorios de manera independiente. El currículo de cada provincia es administrado por distritos escolares que son dirigidos por equipos directivos y, según los recursos disponibles y diversas variables, serán los que determinen qué programas implantar para la instrucción de una segunda lengua (Genesse & Lindholm-Leary, 2008).

Para Kaplan & Baldauf (1997), una perfecta planificación de la implantación del bilingüismo en un país como Canadá pasa por incentivar e impulsar el aprendizaje y el uso de las dos lenguas oficiales del país a través de la educación, pero sobre todo, a través de la introducción de ambas lenguas para el acceso al mundo laboral. De ahí que, con la aprobación de la ley de 1969, se llevase a cabo la iniciativa de la creación de empleos públicos bilingües en diferentes instituciones gubernamentales.

De este modo, tras la resolución del informe emitido por la RCBB, toda la comunidad educativa canadiense tomó conciencia de la importancia que tenía la competencia en ambas lenguas y de la repercusión económica y profesional que podría suponer para su futuro laboral. Por este motivo, los gobiernos provinciales

fueron presionados desde diversos grupos de padres de alumnos anglófonos para que introdujesen una educación en lengua francesa de calidad. Se aceptaba el bilingüismo considerando los motivos económicos como una razón justificada para el aprendizaje de una segunda lengua. No tardaron en llegar las protestas de algunos padres de alumnos ejerciendo presión para que mejorase la calidad de la enseñanza bilingüe que recibían sus hijos, temiendo que éstos se vieran desfavorecidos y que esta situación pudiera repercutir en su futuro profesional. Podemos afirmar que el apoyo que supuso el grupo de padres angloparlantes hacia los programas bilingües de inmersión hizo que creciera su popularidad rápidamente (Genesse & Lindholm-Leary, 2008):

Complaints of Anglophone parents that their children's French language skills are not adequate preparation for working in a French language job market are often echoed by Francophone parents who fear their children will not learn enough English to benefit from the economic advantages of bilingualism (Churchill, 2002:15).

No obstante, tanto en las provincias mayoritariamente francófonas como es el caso de Quebec, como en las angloparlantes, el cambio más significativo fue la ampliación y el impulso de la educación para las minorías lingüísticas de cada provincia, a través de la aceptación y tolerancia de los derechos lingüísticos de esas minorías. Entre ellas, Manitoba, Nuevo Brunswick y Ontario fueron las provincias que verdaderamente aplicaron reformas que favorecieron a esas minorías: *"The impact of the programs on education of the French minorities was extraordinary. By 1981-82, even the least responsive of the majority English provinces had at least some elementary and secondary programs serving the French minorities"* (Churchill, 2002:17).

En este sentido, en 1970 el gobierno Canadiense se plantea la creación de unos programas bilingües (BEP) (*Bilingualism in Education Program*), cuya nomenclatura cambiaría a OLE (Official languages in Education) y cuya finalidad era financiar la introducción de las minorías lingüísticas en la educación: albergar la lengua francesa como enseñanza de una segunda lengua en el currículo y la mejora del currículo de la enseñanza del inglés en el sistema educativo.

In 1970, the Canadian government announced that it would provide financial assistance to the provinces to fund minority-language education for their official-language minorities (English in Quebec, French in the other nine provinces) and second-official-language instruction for the children of the majority-language communities. This was generally known as the Bilingualism in Education Program (BEP) until its name was changed in 1979 to the Official Languages in Education Program (OLEP) (Wright, Boun & García, 2015:463).

Para el cumplimiento y consecución de tales objetivos, el gobierno canadiense se propuso financiar un porcentaje de los costes de cada estudiante que se matriculase en un programa de educación bilingüe. Además, el gobierno federal estableció unos programas de becas y fondos para ciertos aspectos que tenían que ser eficazmente desarrollados, como la preparación del profesorado o la mejora de centros de idiomas. En este sentido, se establecieron dos criterios en torno a los que basarse a la hora de recibir los fondos para poner en marcha tales programas; uno de ellos sería el número de estudiantes implicados en estudiar y aprender ambas lenguas, y el otro el número de horas destinado a tal aprendizaje (Hayday, 2005; Wright, Boun & García, 2015).

En general, desde cada una de las provincias, se realizaron grandes esfuerzos para el logro de los objetivos propuestos en el cambio de currículo: *“They would have to make changes that affected huge numbers of educators, children and parents- all in an area that had proved politically sensitive and sometimes explosive for the previous two centuries”* (Churchill 2002:4).

4.9.2. LA INMERSIÓN BILINGÜE: EL ÉXITO DEL EXPERIMENTO EN ST. LAMBERT

La percepción de que la lengua inglesa ya no era sinónimo de éxito y prosperidad, y que el francés había cobrado una importancia vital en la sociedad y economía canadiense, dio como resultado que un grupo de padres de un colegio de las afueras de Montreal, St. Lambert, se reunieran para intentar dilucidar una solución que cambiara la situación y mejorara la enseñanza del francés. De esta forma, en septiembre de 1965 surgieron los programas de inmersión como una

forma de instrucción de contenidos a través de una segunda lengua en las escuelas (Lambert & Tucker, 1972).

Este tipo de programas supuso la evolución y el impulso en la expansión de la enseñanza de las lenguas inglesa y francesa como segundas lenguas en los colegios canadienses. Este enfoque, que se difundiría por todo el país, se denominaría Inmersión y su principal finalidad era obviamente que el alumnado consiguiese un dominio oral y escrito del francés, pero además estaría centrado en que el rendimiento en las demás áreas del currículo fuera igualmente aceptable y, sobre todo, en que los niños apreciaran la cultura de los canadienses francófonos (Genesse & Lindholm-Leary, 2008; Baker, 2011). En definitiva, se trataba de que los niños asimilaran la lengua y la cultura francesa, que fueran bilingües y biculturales. Se trataría del reconocimiento a la multiculturalidad por parte de las escuelas en el currículo educativo y así queda expresado por Thomas L. Wells en un debate en Ontario:

It is an education in which the individual child of whatever origin finds not mere acceptance or tolerance, but respect and understanding. It is an education in which cultural diversity is seen and used as a valuable resource to enrich the lives of all. It is an education in which differences and similarities are used for positive ends. It is an education in which every child has the chance to benefit from the cultural heritage of others as well as his or her own (Michalski 1977:81, citado en Shapson & D'Oyley 1984:8).

La implantación de los programas de inmersión en las escuelas canadienses no era aleatoria, sino que, respondía a ciertas variables. En primer lugar, la edad de inicio en la que el alumno comienza la inmersión. Así, distinguimos entre inmersión temprana (desde kindergarten), inmersión intermedia (que no comienza hasta 4º o 5º grado) o inmersión tardía (6º o 7º grado). Otra de las variables a tener en cuenta es la cantidad de tiempo al que está expuesto el alumno que participa en este tipo de programas. En este sentido, distinguimos entre inmersión total cuando la proporción es el 100% en el segundo idioma. Tras dos años, la cantidad de tiempo de exposición se reduce en un 80% y se llega al 50% en secundaria. En la inmersión parcial se emplea un 50% del tiempo en una segunda lengua durante la educación primaria y secundaria. Los

programas de inmersión más comúnmente utilizados son los de inmersión total temprana (Genesse & Lindholm-Leary, 2008; Baker, 2011).

De esta manera, los alumnos que están expuestos a un programa de inmersión desde el inicio de la escolarización, reciben 6000 horas de enseñanza en francés; aquellos alumnos cuya incorporación al programa de inmersión se realiza durante los grados 7 y 8, reciben unas 2000 horas de instrucción en lengua francesa. Otro aspecto favorable a tener en cuenta es el modo en que aprenden la nueva lengua, ya que se trata de una forma natural. La segunda lengua se usa como medio para la enseñanza de una asignatura, poniendo énfasis en que el alumno comprenda el contenido del currículo antes que el idioma en sí mismo (Genesse & Lindholm-Leary, 2008).

Por otra parte, la proporción de horas diarias e intensidad con la que se aprende la segunda lengua es otro factor de suma importancia en los programas de inmersión. Se pretende en todo momento que el alumno no aprenda, sino que adquiera un segundo idioma. La atención que se presta a la gramática o sintaxis del segundo idioma es escasa, concediéndole más importancia en los últimos años de primaria.

Asimismo, durante las primeras etapas de las clases de inmersión en las escuelas canadienses, las destrezas que se buscan fomentar y desarrollar son la auditiva y la comprensiva. De kindergarten a tercer grado se intenta fomentar la destreza oral, pero sin obligar al alumno a hablar hasta que no esté preparado; mientras que es a los seis años cuando se comienza con el aprendizaje de lectura y escritura, no se profundiza en el perfeccionamiento de estas habilidades hasta cuarto grado (Johnson & Swain, 1997; Netten & Germain, 2004; Baker, 2011; Hummel, 2013).

4.9.3. RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE INMERSIÓN CANADIENSES

Tras una extensa investigación (Lambert & Tucker, 1972, Johnson & Swain, 1997, Turnbull & Dailey-O’Cain, 2009) acerca de los resultados obtenidos con la implantación de los programas de inmersión en Canadá en las últimas décadas, podemos concluir que los alumnos canadienses angloparlantes que han participado en los programas de inmersión en lengua francesa han conseguido una mayor competencia en dicho idioma que aquellos alumnos que han sido enseñados una segunda lengua a través de una metodología más convencional:

The experimental students appear to be able to read, write, speak, understand, and use English as well as youngsters instructed in English in the conventional manner. In addition and at no cost they can also read, write, speak and understand French in a way that English students who follow a traditional program of French as a second language never do (Tucker & d’Anglejan (1972:19) en Baker (2011:240)).

Puede decirse que la eficacia de la educación bilingüe de inmersión se debe a un cúmulo de circunstancias, entre ellas la motivación y preparación del profesorado y la actitud de los padres, pero sobre todo, al tiempo dedicado a estudiar el contenido curricular en una lengua diferente. Se trata de una opción educativa y no una obligación impuesta por el gobierno canadiense, y eso hace que el interés de padres y la motivación de profesores sea un elemento trascendental para la efectividad de esta metodología. Sin duda, esto puede verse reflejado en el respeto y la tolerancia que los niños sienten hacia la nueva lengua y cultura.

4.9.3.1. RESULTADOS ACADÉMICOS POR ÁREAS

Tras la implantación de estos programas, los alumnos angloparlantes que están inmersos en los programas de inmersión total no alcanzan la misma competencia y dominio de su propia lengua tan rápido como aquellos alumnos que están expuestos a una enseñanza tan solo en inglés, obteniendo resultados de peor calidad en las áreas de lectura y ortografía. Sin embargo, tras ser partícipes

de estos programas de inmersión durante más de seis años, el dominio de su propia lengua se equipara al de los niños monolingües que no participan de este tipo de instrucción, consiguiendo además la competencia en otro idioma (Ada & Baker, 2001).

Se ha podido constatar que aquellos del programa de inmersión obtuvieron mayores ventajas cognitivas. En lo que respecta a la consecución de las distintas destrezas de la lengua francesa, se concluye que las destrezas productivas (oral y escrita) están más y mejor desarrolladas en el alumno que las destrezas de lectura y audición. Entre las muchas ventajas que tiene el dominio y competencia en un segundo idioma, la gran mayoría de los alumnos de los programas de inmersión total, lograron alcanzar un nivel en las destrezas receptivas del francés (lectura y escritura), semejante a las de un hablante nativo de once años de edad (Swain & Alpkín, 1982; Ada & Baker, 2001).

En lo que respecta al resto de las materias y el nivel académico que los alumnos alcanzan, según investigaciones y exámenes realizados, el rendimiento de los alumnos no se ve perjudicado y es semejante al de los alumnos monolingües. Los estudiantes de los programas de inmersión logran los mismos resultados académicos en las áreas de matemáticas o ciencias, comparados con los estudiantes que son enseñados tan sólo en inglés (Genesse & Lindholm-Leary, 2008).

En cambio, si comparamos los resultados de las valoraciones de los niveles académicos de los programas de inmersión temprana parcial 50%, no son tan satisfactorios. Los alumnos de inmersión parcial obtienen peores resultados académicos en materias de ciencias o matemáticas que aquellos alumnos monolingües expuestos tan sólo a una lengua de instrucción. De manera similar ocurre con los programas de inmersión tardía. El motivo que nos lleva a pensar en este retraso con respecto a los niños monolingües es el hecho de que su propia lengua no ha sido suficientemente desarrollada y son incapaces de razonar mediante el pensamiento matemático (Ada & Baker, 2001).

4.9.4. LIMITACIONES DE LOS PROGRAMAS BILINGÜES DE INMERSIÓN

Uno de los mayores impedimentos y limitaciones que plantea la educación bilingüe de inmersión es que, a pesar de que el alumno llegue a alcanzar gran competencia y dominio en la segunda lengua, puede encontrar dificultades para usar dicho idioma fuera del contexto escolar. En el caso de Canadá, los alumnos son capaces de hablar la lengua francesa con fluidez, sin embargo, para los alumnos que habitan en provincias anglófonas, las oportunidades de poner en práctica el idioma son escasas y están limitadas a la burocracia institucional, siendo el espectro de actividades culturales o de cualquier otra índole muy reducido (Ada & Baker, 2001).

Si bien la perspectiva desde la que debemos considerar los programas de inmersión bilingüe de Canadá es una perspectiva educativa, no debemos olvidar que fueron creados desde un contexto político que pretendía instaurar una armonía lingüística, social y cultural, intentando ampliar las oportunidades laborales tanto a francófonos como a angloparlantes. El éxito y el incremento de alumnado que ha supuesto la implantación de los programas bilingües de inmersión en Canadá se ha visto favorecido por el contexto propio del país: los idiomas que se ven implícitos en dichos programas son los dos idiomas mayoritarios en territorio canadiense que comparten estatus y prestigio. Sin embargo, la situación en otros países que han implantado los mismos programas puede ser distinta por presentar variables importantes: existe tan sólo una lengua mayoritaria que cohabita con una o más lenguas minoritarias y que, por tanto, no poseen el mismo reconocimiento social.

Otro de los puntos críticos que surgen al implementar este tipo de programas bilingües es que los niños expuestos a los mismos pertenezcan a una minoría lingüística. Tal es el caso de los niños inmigrantes que, al participar en los programas de inmersión de las escuelas canadienses, además de aprender la lengua francesa, se verán forzados a aprender la lengua inglesa como lengua mayoritaria y, consecuentemente, sólo practicarán la lengua materna en el contexto familiar, por lo que muchos aspectos de la misma tenderán a desaparecer

y será finalmente reemplazada por la lengua mayoritaria socialmente. En este sentido, los programas de inmersión generan una situación de bilingüismo sustractivo en el alumnado inmigrante, siendo las consecuencias del mismo un bajo resultado académico (Churchill, 2002).

Parece evidente pensar en las reticencias que pudieran surgir al comienzo de la implantación de este tipo de programas bilingües, sobre todo por parte de los padres de los alumnos, quienes veían peligrar el nivel académico del resto de las asignaturas en pro del dominio de la lengua francesa. Sin embargo, según estudios llevados a cabo por varios investigadores (Swain & Lapkin, 1982 en Turnbull & Dailey-O’Cain, 2009) el uso y la combinación de los dos idiomas en el currículo no sólo benefició el dominio de la lengua francesa, sino que además se ha demostrado que incluso hubo una mejora y enriquecimiento en ciertos aspectos de su propia lengua: *“L1 use can both support and enhance L2 development, functioning simultaneously as an effective tool for dealing with cognitively demanding content”* (Turnbull & Dailey-O’Cain, 2009:6).

Churchill (2002) además enfatiza lo satisfactorio de los resultados de los estudios y parámetros que se han llevado a cabo, y ha destacado el alto rendimiento de los alumnos inmersos en estos programas bilingües comparados con aquellos alumnos que reciben la enseñanza sólo en lengua inglesa. *“Research attention should probably be directed to the likelihood that additive bilingualism has significant cognitive benefits for students and that the choice of immersion education is a good indicator of parental concern for their children’s education”* Churchill (2002:20).

4.9.5. EVOLUCIÓN DEL ÍNDICE DE BILINGÜISMO (INGLÉS-FRANCÉS) EN LOS CANADIENSES

Según el análisis realizado tras el censo del 2011, en Octubre de 2012 el Ministerio de Educación canadiense lanzaba unas estadísticas que ponían de manifiesto el nivel de bilingüismo de los habitantes de Canadá. Hemos de aclarar que, al hablar de índice de bilingüismo en Canadá, tan sólo nos referimos al

dominio de las dos lenguas oficiales del país, sin considerar que el individuo pueda ser bilingüe en otras dos lenguas diferentes a éstas.

Tabla 3. Evolución del bilingüismo (inglés-francés) en Canadá.

	1961	2001	2011
	%	%	%
Canadá	12.2	17.7	17.5
Terranova y Labrador	1.2	4.1	4.6
Isla Príncipe Eduardo	7.6	12.0	12.3
Nueva Escocia	6.1	10.1	10.3
New Brunswick	19.0	34.2	33.2
Quebec	25.5	40.8	42.6
Ontario	7.9	11.7	11.0
Manitoba	7.4	9.3	8.6
Saskatchewan	4.5	5.1	4.6
Alberta	4.3	6.9	6.5
British Columbia	3.5	7.0	6.8
Yukón	5.6	10.2	13.1
Territorios Noroeste	7.0	6.5	6.8
Nunavut	.....	3.8	3.8

Fuente: The evolution of English–French bilingualism in Canada from 1961 to 2011 (Lepage & Corbeil, 2013).

Como nos muestra la estadística presentada en la tabla 1, durante las primeras cuatro décadas de reconocimiento oficial de bilingüismo (1961 a 2011), la proporción de población considerada bilingüe en las lenguas oficiales del país incrementó ligeramente en los primeros cuarenta años, siendo un 12,2% en 1961 y un 17.7% en 2001. Sin embargo, podemos apreciar el reducido, pero significativo descenso que ha experimentado el índice de población bilingüe en la primera década del siglo XXI, siendo un 17,5% de la población la que reconoce tener dominio en los idiomas oficiales del país contra el 17,7% de 2001.

Nos centraremos a continuación en aquellas provincias cuyo porcentaje de población bilingüe en francés e inglés ha aumentado tan sólo en la primera década

del siglo XXI (2001-2011), ya que echando un vistazo a las primeras cuatro décadas de implantación, comprobamos que todas las provincias experimentaron un aumento en el índice de habitantes con dominio de ambas lenguas oficiales.

De esta forma, vemos que las provincias que registraron un aumento en la proporción de población bilingüe en francés e inglés son Terranova y Labrador, Isla Príncipe Eduardo, Nueva Escocia y los territorios de Yukón y Noroeste. Destacamos el caso del territorio de Yukón, ya que es el territorio donde menor número de habitantes bilingües se registran (0.8%). Sin embargo, vemos que ha sido la provincia con el crecimiento de población bilingüe más notable, aumentando en cinco veces su cantidad en 2011 (4.4%); además, destacar el increíble aumento en la proporción de personas consideradas bilingües en ambas lenguas, ya que se ha triplicado, pasando de 5.6% en 1961 a 13.1% en 2011.

Sin duda, Quebec es la provincia donde más población bilingüe se registra y también donde se concentra el mayor porcentaje de habitantes con dominio en las dos lenguas oficiales. Así, en 1961 parte con 1,338.9 habitantes bilingües, donde de ellos un 25.5% son bilingües en inglés y francés. En 2011 son 2,907.7 habitantes bilingües y de ellos, un 40.8% lo son en inglés y francés. La provincia llega a alcanzar 3,328.7 de habitantes bilingües en 2011, y casi la mitad (42.6%) afirman ser competentes en las dos lenguas oficiales. Comprobamos por tanto que, Quebec es la provincia canadiense donde, además de experimentar un incremento considerable en el número de habitantes bilingües, es además la única cuyos índices de bilingüismo en inglés y francés no han disminuido, sino que han aumentado desde la implantación del bilingüismo oficialmente en 1961 hasta el último censo en 2011.

De manera similar, comprobamos también que las provincias de Nuevo Brunswick, Ontario, Manitoba, Saskatchewan, Alberta y British Columbia, son los casos en los que el índice de personas bilingües en inglés y francés, ha sufrido una ligera disminución en el periodo 2001-2011. Por último destacar la invariable situación que experimenta la provincia de Saskatchewan que, tanto en población bilingüe, como en proporción de habitantes bilingües en lenguas oficiales, apenas

aumenta y sigue manteniendo el mismo número de habitantes bilingües y el mismo índice de bilingüismo en inglés y francés durante las décadas analizadas.

Los factores que determinan el estancamiento sufrido por el bilingüismo entre los habitantes de Canadá, se debe principalmente a la inmigración multicultural que ha estado llegando a Canadá y que, hablantes de un idioma que no era ni el inglés ni el francés, optaban por aprender tan sólo uno de las dos lenguas oficiales, generalmente el inglés por ser lengua mayoritaria

Según Lepage & Corbeil (2013), el 86% de la población canadiense bilingüe en inglés y francés se encuentra repartida entre las provincias de Quebec, Ontario y Nuevo Brunswick, un área donde es más que habitual el contacto entre las dos lenguas oficiales.

Tras haber examinado el controvertido escenario lingüístico que se vivió en Canadá y que derivó finalmente en el reconocimiento y consolidación del bilingüismo en el país y en la consiguiente implantación de los programas bilingües tal y como los conocemos en la actualidad, nos disponemos a abordar el capítulo V de esta investigación, el cual nos presenta las diversas medidas y propuestas que se llevaron a cabo para la promulgación de la diversidad y pluralidad lingüística en Europa. En este sentido, en parte influenciados por los resultados positivos obtenidos de los programas bilingües canadienses, las instituciones europeas consideraron apremiante un impulso para desarrollar y mejorar la competencia plurilingüística de los ciudadanos europeos en más de dos lenguas comunitarias. Así, se trataba de fomentar la unidad y cordialidad del continente europeo a través del entendimiento de sus lenguas y la tolerancia de sus culturas para conseguir de esta manera afianzar la identidad europea de sus ciudadanos.

Para la consecución de este objetivo, desde la Comisión Europea se propusieron iniciativas y se establecieron una serie de medidas que sirvieron de orientación y estímulo para que los países miembros comenzaran su respectiva andadura y apostaran por un nuevo modelo educativo bilingüe que resultó en la

implantación y desarrollo de los programas bilingües en los diferentes sistemas educativos.

CAPÍTULO 5. EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL CONTEXTO EUROPEO: PROPUESTAS Y MEDIDAS PARA SU IMPULSO

Si tuviéramos que destacar una de las mayores riquezas que posee el continente europeo sería la extensa realidad lingüística y cultural que alberga y que se erige como uno de sus extraordinarios patrimonios. Evidentemente, esa diversidad de culturas y las diferentes identidades que constituyen cada una de las nacionalidades y comunidades territoriales hacen que el viejo continente sea un lugar caracterizado por su multilingüismo y multiculturalidad.

La evidente existencia de la pluralidad lingüística y la importante identidad sociocultural que se da entre sus hablantes hacen que, en los últimos años, hayamos sido conscientes de la imperiosa necesidad de una comunicación y de un intercambio de culturas entre los ciudadanos, que han hecho de la prosperidad y el desarrollo de esa riqueza lingüística y cultural una de las premisas indispensables a la hora del entendimiento y la convivencia en Europa. A partir de ese reconocimiento multilingüístico, son cada vez más los ciudadanos europeos que están convencidos de que el aprendizaje de idiomas y la formación educativa determinan el acceso al mundo laboral y por consiguiente, a la integración social europea.

El capítulo que ahora presentamos nos muestra la trayectoria que han seguido las más altas instituciones europeas en materia de educación, trayectoria que ha servido para forjar una serie de propuestas y mandatos que han llevado a la reflexión a los gobiernos de los respectivos países. A raíz de las iniciativas planteadas, las políticas educativas de los países europeos han tomado en consideración el desarrollo y la mejora de la competencia plurilingüe en los ciudadanos europeos como uno de los objetivos educativos más necesarios. Como consecuencia, y para conseguir tal fin, se ha puesto en marcha la implementación de unos programas bilingües y plurilingües en sus sistemas educativos.

5.1. LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL CONTEXTO EUROPEO: LA SENSIBILIZACIÓN POR LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Tal y como hemos analizado en el segundo capítulo de esta tesis doctoral, cuando nos referimos a la historia de la enseñanza bilingüe hemos de remontarnos a las antiguas civilizaciones de Mesopotamia, a Egipto y al Imperio Romano donde, para facilitar la convivencia y comunicación entre los pueblos, y motivados por el enriquecimiento cultural que suponía, los invasores decidían aprender la lengua de las comunidades invadidas, beneficiándose de la lengua y la cultura que acababan de conquistar y favoreciendo de este modo el desarrollo del comercio y el afianzamiento del bilingüismo en aquellas sociedades.

Si bien es cierto que, tras la senda de los programas de inmersión surgidos en Canadá en la década de los 60, la educación bilingüe en Europa cobra un mayor protagonismo, no podemos por ello negar que fuera ésta un elemento ajeno para los sistemas educativos de algunos de los países europeos incluso desde mediados del siglo XIX: *“Bilingual education, formal education and social advantage were synonymous for centuries and remain so to this very day”* (Fishman, Gertner, Lowy & Milán, 1985: 363).

En líneas generales, con anterioridad al siglo XX, el aprendizaje de lenguas extranjeras era accesible tan sólo a las esferas más altas de la sociedad, pero con el devenir de los tiempos y las consecuencias de la I Guerra Mundial, los movimientos migratorios se volvieron frecuentes y la necesidad de comunicación y convivencia con las comunidades colindantes que tenían una lengua y una cultura distinta a la propia, hizo que la educación bilingüe llegara a ser parte de la realidad de la mayoría de los países europeos:

For literally thousands of years before the appearance of mass (“public”) education, political, religious, commercial and cultural elites educated their children bilingually. The recognized local/regional and supralocal/supraregional languages of record, administration, justice, trade and enlightenment changed over the centuries in accord with the fortunes of war, royal alliances, migration (forced and voluntary), language spread, and intergroup contact, but again and again a bilingual education pattern appears among those fortunate enough to receive

literacy-related education (Fishman, Gertner, Lowy & Milán, 1985: 363).

Por este motivo, y como veremos en detalle con el trazado de este capítulo, podemos asegurar que en la Europa del siglo XX la enseñanza bilingüe no era una costumbre totalmente desconocida, sino que el desarrollo de la misma constituía una praxis imprescindible para facilitar la coexistencia de los habitantes que hablaban diferentes lenguas en ciertas zonas fronterizas. Sin embargo, centrándonos en el objeto de esta tesis doctoral que es la educación bilingüe como la instrucción de una materia a través de una lengua extranjera, cabe destacar que, fue a partir de los años 90 cuando este tipo de instrucción cobra un papel protagonista en el territorio europeo y su impulso e implementación se hacían imprescindibles para la promoción de la diversidad lingüística requerida para garantizar la unidad e identidad de Europa.

Bien es cierto que el bilingüismo y la educación bilingüe han sido componentes representativos para aquellas zonas limítrofes de países donde se daba la convivencia entre dos o más lenguas y en cuyo caso, la enseñanza y el aprendizaje de las mismas constituía un gran beneficio para los habitantes de estas regiones, ya que fomentando esa competencia de las lenguas se hacía posible un desarrollo comercial y económico y a la vez que se procuraba el respeto y la tolerancia lingüística y cultural mutua.

Revisando la literatura del tema en cuestión comprobamos que, a pesar de que los programas bilingües de Canadá y Estados Unidos son los que presentan una mayor documentación y de los que podemos encontrar mayor cantidad de datos y estudios comparados, evidentemente no son en ningún caso los únicos países en los que se ofrece una educación bilingüe. Echando la vista atrás en esta investigación, podemos apreciar que los programas bilingües que fueron implantados en los diferentes países (Florida, en Estados Unidos o Quebec en Canadá) siempre lo han hecho en virtud de cumplir con unas necesidades demandadas por la sociedad, pretendiendo de alguna manera, por una parte, una mejor comunicación entre los pueblos y por otra, la preservación de una de las lenguas implicadas en dichos programas. Esta necesidad de preservación y

convivencia lingüística se extiende a nivel mundial. Así podemos mencionar el caso de Rusia, cuyos programas bilingües van dirigidos a individuos de minorías lingüísticas de nacionalidades no europeas o el caso de las lenguas aborígenes en las zonas de Australia y de Latinoamérica. Además destacamos en este sentido, el incremento de la enseñanza bilingüe en países asiáticos o africanos donde, por motivos de supervivencia e imperiosa necesidad, la lengua inglesa o francesa son las lenguas que les ayudarán a subsistir y son, por tanto, las lenguas utilizadas para la instrucción en las escuelas (Fishman, Gertner, Lowy & Milán, 1985).

A pesar de que la principal premisa de nuestro siguiente capítulo se centrará en las iniciativas y las causas que llevaron a la implantación de los programas bilingües en Europa, hemos creído conveniente realizar un breve repaso, desde un punto de vista histórico, de los antecedentes y evolución de la educación bilingüe en los principales países europeos. Esto nos llevará a reconocer la existencia de modelos bilingües en Europa desde mediados de siglo XIX y que, indudablemente, influirían en la futura toma de decisiones del Consejo Europeo y por consiguiente, fomentarían la puesta en marcha de la educación bilingüe en el escenario educativo europeo.

Tal como hemos apuntado anteriormente, la solidez de los programas de inmersión canadienses y los datos e investigación sobre ellos en las últimas cinco décadas podrían llevar a creer que son éstos los únicos programas de inmersión que existen. Sin embargo, no podemos olvidar que, aunque con un bagaje de investigación mucho menos dilatado, los modelos de programas bilingües desarrollados en algunos países europeos desde mediados del siglo XIX han resultado ser también un precedente para nuestro sistema educativo, destacando además que el denominador común de todos ellos es el enriquecimiento lingüístico y cultural del individuo, así como el mantenimiento y la preservación de las lenguas: *“aim toward language maintenance, strengthened cultural identity and the affirmation of ethnic groups’ civil rights in the national society”* (Hornberger, 1991: 222) (Baetens Beardsmore, 1993).

Por otra parte, cabe señalar que al analizar los programas bilingües que realizaremos en la primera parte de este capítulo y cuando hacemos referencia al

concepto de bilingüismo, es conveniente aclarar que nuestro foco de atención estará centrado en el término de la educación bilingüe acotándola a los límites geográficos de aquellas lenguas oficiales de la nación, y excluirémos la educación bilingüe ofrecida a través de una lengua regional, ya que debido a las numerosas peculiaridades que puede entrañar la educación bilingüe en aquellas regiones lingüísticas que poseen una lengua diferente (cooficial) a la lengua oficial del país, nos llevaría a desencaminarnos del objetivo del capítulo en cuestión. De esta manera, procedemos a realizar un breve trazado histórico de la educación bilingüe de aquellos países europeos más significativos, trazado que nos pondrá en antecedentes para comprender la situación lingüística vivida con anterioridad a que el Consejo de Europa conviniese las iniciativas que impulsaron a la implantación de los programas bilingües a lo largo de todo el territorio europeo.

5.2. LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EUROPA: INICIOS Y OBJETIVOS

Al tratar de examinar la evolución del bilingüismo en la educación a través de la implantación de los programas bilingües en los diferentes países europeos, hemos de partir de la premisa que las causas que motivaron el desarrollo de dichos programas distan mucho entre uno y otro país. Así, las circunstancias de necesidad y obligación que han llevado a aquellos países con más de una lengua oficial, como Bélgica o Luxemburgo, vienen siendo rotundamente diferentes a los escenarios lingüísticos que han desencadenado a que países monolingües, como es el caso de España, implanten los programas bilingües en sus respectivos sistemas educativos.

5.2.1. LOS PROGRAMAS BILINGÜES EN BÉLGICA: UN PROYECTO SOCIAL

Cuando hablamos de programas bilingües de inmersión, generalmente tendemos a pensar que es un término relacionado con los programas que surgieron en Canadá en 1960. No obstante, contrario a esta creencia, son muchos los

programas bilingües europeos que precedieron a los programas bilingües canadienses: *“many of the European programmes either pre-dated the immersion phenomenon or were developed independently”* (Mehisto & Genesee, 2015: 35).

En este sentido, podemos asegurar que Bélgica es un país con un amplio bagaje bilingüe en la educación, ya que instaurando el programa *“transmutation system”* a finales del siglo XIX, se perfiló como un claro predecesor de lo que luego se conocería como “educación bilingüe transicional” y los programas de inmersión bilingüe duales. Así, este incipiente programa educativo fue introducido en Bruselas en 1881 e iba destinado tanto a los niños cuya lengua materna era el francés, como a los niños germano parlantes, teniendo como su principal objetivo el que ambos recibieran una educación bilingüe recíproca (Mehisto & Genesee, 2015; Grenfell, 2002).

The first official bilingual system came into being in Brussels in 1881. In primary schools, French was the sole medium of instruction, but most pupils spoke Dutch; an enlightened alderman by the name of Karel Buls decided to make life easier for large number of Dutch-speaking pupils. He suggested that the mother tongue should be the first language of instruction and that a shift to French should be made later. The system was called Transmutation (Grenfell, 2002: 71).

No obstante, estos primeros programas bilingües en Bruselas no cumplieron las expectativas esperadas⁸² y desaparecieron en 1914, al comenzar la I Guerra Mundial (Grenfell, 2002). Con la desaparición de los programas de transmutación, el impulso por el bilingüismo en Bélgica perdió fuerza y las escuelas belgas dejaron de impartir la enseñanza de segundas lenguas, fomentando el aprendizaje o bien del francés o bien del alemán: *“Between 1914 and 1980s. educational multilingualism was non-existent in Belgium. Dutch-speaking schools taught in Dutch and French-speaking schools in French”* (Grenfell, 2002:71).

Sin embargo, las circunstancias y las necesidades de muchos de los inmigrantes que llegaban al país motivaron un cambio educativo trascendental, ya

⁸² Tal como afirma Van Velthoven (1987) en Grenfell (2002), para que los resultados de los programas bilingües tuvieran el éxito que se esperaba debían darse unas determinadas condiciones que finalmente no se cumplieron, entre ellas: una clasificación certera del alumnado, una sólida experiencia bilingüe por parte del docente y además una completa y detallada información a los padres y, por último el respeto mutuo por ambas lenguas.

que exigían la enseñanza de un segundo idioma. De ahí que en 1981, con una notable afluencia de inmigrantes, surgiera un proyecto humanitario (*Foyer Project*) con el único y firme propósito de guiar y orientar a los recién llegados inmigrantes y a sus hijos y así conseguir una pronta integración a través de la lengua.

De esta manera, se implantarían en las escuelas belgas unos programas multilingües que integraban la lengua alemana, la lengua francesa y las respectivas lenguas nativas de los alumnos, buscando además una tolerancia e integración cultural: “[...]is a social project: it considers language as the key to social integration. Significantly, the project was referred to as bicultural rather than a bilingual one” (Grenfell, 2002:72). Señalar que la iniciativa del Proyecto Foyer sigue aún vigente y se evalúa mediante unos exámenes a los que son sometidos los alumnos y cuyos resultados son muy satisfactorios.

En 1998, motivado por el impulso del fomento de lenguas proveniente de Europa y con la pretensión de que los ciudadanos de la región de Valonia logaran un perfecto dominio en otra lengua en un plazo estimado de cinco años, el gobierno instituyó los programas de inmersión en las escuelas y estableció el currículo educativo en dos idiomas. De esta manera, las lenguas de instrucción en las escuelas belgas son el francés, alemán e inglés.

A partir de esta perspectiva histórica, podemos identificar los tres modelos de educación plurilingüe en Bélgica. La tabla que mostramos a continuación refleja los tipos de programas de educación bilingüe que han sido implantados en el sistema educativo belga y los objetivos que llevaron a su desarrollo. Así, comprobamos que estos objetivos son un reflejo de las diferentes dimensiones sociolingüísticas que se basan en las diferentes épocas y que, la evolución de los objetivos de esos programas educativos, han sido una proyección de la evolución de esa realidad sociolingüística.

Tabla 4. Programas bilingües del sistema educativo belga y sus objetivos

Programa Bilingüe	Naturaleza	Objetivos
Transmutation (1881)	Clases de alemán en las escuelas francesas	Integración de alumnos alemanes con el entorno francés
Foyer (1981)	Parte de enseñanza en la lengua nativa (italiano, español, turco)	Integración de alumnos inmigrantes
Wallon immersion (1998)	Programa de Inmersión	Impulso de competencia plurilingüe en ciudadanos nativos

Fuente: *Elaboración propia a partir de Grenfell (2002:76).*

5.2.2. EL SISTEMA EDUCATIVO TRILINGÜE EN LUXEMBURGO

No cabe duda de que Luxemburgo es un país que, por su situación geográfica y fronteriza con dos potencias mundiales como son Alemania y Francia, se caracteriza por una gran multiculturalidad donde conviven tres lenguas y culturas de diversa índole: *“The Grand Duchy of Luxembourg represents a unique example of a western nation where the entire school population undergoes developed education transiting through three different languages as medium of instruction”* (Baetens Beardsmore & Lebrun, 1991:107). Debido a la querencia y apego que los luxemburgueses tenían por su lengua, en 1984 se aprueba la anexión del luxemburgués a las dos lenguas oficiales existentes (francés y alemán), dando como resultado el trilingüismo que identifica al país centroeuropeo.

En lo que se refiere a la enseñanza de idiomas, la peculiaridad del trilingüismo ha estado implícita en la idiosincrasia de los luxemburgueses desde que en 1913 se instaurasen los programas educativos que, lejos de clasificarlos como trilingües, daban por supuesto que las tres lenguas oficiales del país estarían

presentes en el currículo educativo y, es por ello que se refieren a éstos programas simplemente como educación (Baetens Beardsmore, 1993; Weber, 2009).

Sin embargo, hemos de remontarnos a 1843 cuando, tras la aprobación de la ley de educación, se decretaron el alemán y el francés como lenguas vehiculares de la enseñanza de contenidos. No fue hasta 1912, cuando se introdujo además la lengua luxemburguesa en el currículo y de esta manera se aceptaba el trilingüismo en el sistema educativo del Ducado:

The 1843 Education Act established the fundamental structure of language use within the school system as it remains at the present time; pupils are taught basic literacy in German, and they begin learning French during their second year of primary school (Kaplan, Baldauf & Kamwangamalu, 2016:191).

A pesar de ello, tal como sustenta Berg (1993) en Weber (2009), en el trilingüismo del que alardea el Ducado de Luxemburgo la educación desempeña un papel trascendental, puesto que la nación se erige como lingüísticamente homogénea y este equilibrio es logrado tan sólo a través del sistema educativo: *“The Luxemburger is monolingual by birth and becomes trilingual through education”* (Baetens Beardsmore, 1993:102). Así, se considera a la lengua luxemburguesa como la verdadera lengua materna de los habitantes del país, dando por sentado que las otras dos lenguas oficiales serán integradas y enseñadas como parte del currículo educativo: *“whereas Luxembourgish is and remains the natural language of primary socialisation, German and French are learned as foreign languages in a wholly prescriptive way”* (Berg, 1993:117 citado en Weber, 2009:43). En definitiva, se trata de que el sistema educativo facilite la adquisición y la competencia de los tres idiomas oficiales y que el ciudadano luxemburgués finalice la escuela con un gran dominio del francés y del alemán, dando por hecho que en el contexto familiar la lengua que generalmente es hablada será el luxemburgués (Weber, 2009).

5.2.3 LAS SECCIONES GERMANO-FRANCESAS: EL COMIENZO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN ALEMANIA

La educación bilingüe que se ha venido desarrollando en este país goza de una tradición que alcanza más de medio siglo, concretamente se remonta al tratado de cooperación que fue firmado por el general De Gaulle y el Canciller Adenauer en 1963⁸³. Mediante dicho acuerdo, se gestó el “*Modelo Alemán de Educación Bilingüe*” con el que se formaron las secciones lingüísticas germano-francesas en las escuelas de gramática alemanas (*Gymnasium*)⁸⁴. Así, la primera de estas escuelas bilingües fue la Hegau-Gymnasium y se fundó en 1969 en Singen (Baden-Württemberg) (Müller-Schneck, 2007 en Mehisto & Genesee, 2015).

Cabe señalar que estas secciones, que surgieron originalmente como medio de acercamiento y colaboración de los dos países tras la II Guerra Mundial, tuvieron una rápida expansión y en pocos años se llegaron a implantar más de medio centenar de *Gymnasien* por todo el territorio alemán. Evidentemente, la educación bilingüe en Alemania ha evolucionado a lo largo de estas últimas décadas, sin embargo, es preciso destacar la piedra angular que supuso este compromiso germano-francés, puesto que resultó un impulso determinante para el fomento de la educación bilingüe en Alemania.

De esta forma, a finales del siglo XX, concretamente en 1990, este modelo educativo fue magníficamente valorado por los políticos y expertos educativos europeos, considerando que, tras haber sido implantado desde hacía más de veinte años estaban ante un modelo que podía ser catalogado como eficaz y convenientemente estructurado: “*At a conference organised by the Commission of the European Communities and the European Council for Cultural Co-operation in May 1990 in Namur (Belgium) [...] the “German Model” was declared as “exemplary for Europe”*” (Baetens Beardsmore, 1993:156).

⁸³ Con la firma de este tratado, se pretendía la reconciliación de los dos países tras los daños de la segunda guerra mundial a través del entendimiento y comprensión de las dos lenguas. Por ello, a dicho acuerdo se le denominó “*Treaty of Friendship*” y a la lengua francesa se le conoce como “*The partner language*” (Baetens Beardsmore, 1993).

⁸⁴ *Gymnasium* (*Gymnasien* en plural), son institutos de enseñanza secundaria donde preparan a los alumnos para el acceso a la universidad (5º - 12º curso).

En cierta medida, el espíritu de fraternización e integración que se pretendió con el Tratado de Amistad es el que tenemos que intentar proyectar cuando actualmente nos referimos a cualquier tipo de educación bilingüe. Desde Europa, se trata de fomentar y alentar al alumnado para que aprenda la lengua de los países cercanos, no sólo para facilitar la comunicación entre ellos, sino para evitar caer en un aislamiento y egolatría lingüística que impida fomentar una actitud abierta hacia el aprendizaje de lenguas de los países comunitarios:

This is also the spirit in which Europe should aim towards further integration. The bilingual German-French sections therefore regard their concept of partnership as orientated towards a future Europe and recommend it as a model. The schools involved see themselves as “schools for Europe” with a broader European philosophy (Baetens Beardsmore, 1993:156).

En la actualidad, Alemania cuenta con diversos modelos de educación bilingüe diferentes. En primer lugar, y basados en las secciones que se originaron del tratado entre Francia y Alemania anteriormente mencionado, se desarrollaron posteriormente los Programas bilingües franco-alemanes que, con el único propósito de mejorar la competencia en alemán y en francés, y tras la colaboración entre ambos países, surgieron nuevas iniciativas lingüísticas: los Liceo franco-alemanes, las Secciones Bilingües y los Centros de Preparación para la obtención de la doble titulación válida en ambos países; destacar además las Escuelas Europeas que se ubican en Berlín (Länder) y que cuentan con un alumnado con un alto dominio de la segunda lengua.

5.2.4. LA EDUCACIÓN BILINGÜE DE LAS FRONTERAS ITALIANAS

Sin lugar a dudas, por razones geográficas y fronterizas la tradición de la educación bilingüe ha acompañado a Italia desde mediados del siglo XIX, concretamente en lo que respecta a las zonas del Val d’Aosta, donde ya en 1882 se impartían en las escuelas la lengua francesa y la italiana. De igual forma, en las zonas limítrofes de la región de Trentino-Alto Adige y desde comienzos del siglo XX, la educación era transmitida tanto en alemán como en italiano (Baetens Beardsmore, 1993; Mehisto & Genesee, 2015).

Ya en la segunda mitad del siglo XX, concretamente en 1953, se instituyeron las Scholae Europeae (Escuelas Europeas) en cuyos currículos la enseñanza era impartida en dos lenguas: francés e italiano: “*In the European School, the L2, French, was the dominant out-of-school language and was regularly used by the pupils in natural interaction*” (Baetens Beardsmore, 1993:148).

Sin embargo, fue a partir de 1990 motivado por las iniciativas europeas que pasaremos a detallar a lo largo del presente capítulo, cuando el Ministerio de Educación italiano (*Ministerio dell’Istruzione, dell’ Università’ e della Ricerca* (MIUR)) impulsó la educación bilingüe implantando el uso de una lengua extranjera para la enseñanza de otras asignaturas en la etapa de Educación Secundaria.

All linguistic lyceums would be required to teach a non-linguistic discipline in a foreign language (*una disciplina non linguistica in lingua straniera*) from the third year onward and that from the fourth year onward, another non-linguistic discipline would be required in a different foreign language as well. It also announced that all students in all of the lyceums would be required to study a non-linguistic discipline in a foreign language during their fifth and final year of secondary school (Leone, 2005:46).

Estos programas bilingües se desarrollaron en los Licei Linguistici, escuelas de enseñanza secundaria que se especializan en el aprendizaje de la lengua y literatura de una lengua extranjera. La enseñanza de estas disciplinas se llevará a cabo a través de una lengua extranjera.

5.2.5. LAS SECCIONES BILINGÜES EN FRANCIA

Es evidente que Francia cuenta con una población en la que impera la diversidad lingüística y la multiculturalidad. Además del programa bilingüe franco-alemán, explicado anteriormente, podemos hablar del comienzo de la educación bilingüe en Francia en 1970, con un aumento en el número de clases en la etapa de Educación Secundaria y una parte de las asignaturas impartidas en un segundo idioma. Sin embargo, y siguiendo la misma estela que la mayoría de los

países europeos, no fue hasta 1992 fruto de las propuestas de venían del Consejo Europeo, cuando se desarrollaron e implantaron en las escuelas de secundaria francesas, los programas de Secciones Europeas.

Estas Secciones Europeas, que se llevan a cabo en los Collèges⁸⁵ y en el Bachillerato (Lycée), tenían una premisa fundamental: fomentar y mejorar la enseñanza de un idioma extranjero mediante la enseñanza de las asignaturas del currículo en dicha lengua. Las asignaturas de Geografía e Historia son las que habitualmente se imparten en otro idioma, no obstante a menudo también encontramos materias como Biología, Educación Física, Química, Física, Matemáticas o Arte impartidas en otra lengua distinta a la francesa.

A pesar de que el idioma en que se imparten las materias suele ser una lengua europea, podemos encontrarnos casos en los que las segundas lenguas sean también lenguas minoritarias de alumnos inmigrantes, ya que como hemos adelantado, es necesario destacar que Francia alberga una gran cantidad de inmigrantes que determinan y condicionan la lengua extranjera a impartir. Hemos de mencionar en este contexto las Secciones Internacionales, cuyo propósito es facilitar la inserción y el retorno al sistema educativo de su país de origen del alumnado extranjero, para crear un entorno de enseñanza de la lengua del alumnado extranjero y favorecer la transmisión del patrimonio cultural de los países involucrados en el programa (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2010).

5.2.6. LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN FINLANDIA: UN REFLEJO DEL SISTEMA CANADIENSE

El sistema educativo finlandés goza de una sólida tradición bilingüe desde que lograse su independencia en 1917, puesto que este hecho constituyó una

⁸⁵ El sistema educativo francés se compone del Primer Grado y del Segundo Grado. Dentro del Primer Grado se incluyen: la petite section, moyenne section y grande section que incluye a los niños de 3-6 años y la educación primaria que comprende la escolarización de los niños de 6 a 11 años y engloba: curso preparatorio, curso elemental 1, curso elemental 2, curso medio 1 y curso medio 2. En lo que respecta al Segundo Grado, encontramos la enseñanza impartida en los Collèges (primer ciclo de 11 a 16 años) y en los Lycées (de 16 a 18 años).

garantía para los derechos educativos de la población finlandesa por una parte, para la minoría lingüística hablante de sueco y por otra, para todos aquellos hablantes de finlandés, que suponían la gran mayoría del país nórdico. Así, la política educativa que entonces imperaba pretendía ofrecer al alumno la enseñanza de los contenidos curriculares de las materias en su lengua materna, siendo ésta la única diferencia entre ambos sistemas educativos que, por otra parte, compartían similares objetivos curriculares. De esta forma, el alumno recibía la enseñanza de un segundo idioma durante tres horas a la semana cuando llegaba a grado 3, siendo la lengua inglesa la lengua extranjera escogida por la mayoría de los alumnos (Björklund, 1997).

No obstante, el alumnado de las décadas de 1970 y 1980 distaba bastante de aquellos alumnos que se conformaban con la preservación de su lengua materna y cuya pretensión no iba más lejos que la de aprender una segunda lengua. Se trataba de un exigente alumnado que, originario de la gran cantidad de matrimonios mixtos que se dieron en la época, ya contaban de base con el bilingüismo que el sistema les pretendía ofrecer. Por esta razón, tanto ellos como sus padres, estaban tremendamente implicados y concienciados con el aprendizaje de las lenguas extranjeras, y por este motivo, demandaban una enseñanza plurilingüe más rigurosa de la que el sistema hasta entonces les estaba brindando (Finnäs, 1990 en Björklund, 1997).

En este sentido, y en virtud de las características del nuevo alumnado, el sistema educativo finlandés intentaría satisfacer las necesidades y requisitos que tanto padres como estudiantes demandaban. Asimismo, con el apoyo del profesorado y de padres se propusieron seguir los modelos de programas de inmersión canadienses, dando comienzo así la implantación de los mismos en las escuelas finlandesas: *“In 1991 a change in Finnish education legislation enabled schools to use a language other than a pupil’s native language as the language of instruction, provided that it is an optional program that pupils, parents and teachers wish to implement”* (Björklund, 1997:86).

De esta manera, en agosto de 1987, se llevaría a cabo la implantación del primer programa de inmersión bilingüe (sueco-finés) en Finlandia. La primera

escuela, estaría situada en la ciudad de Vaasa, en la costa Oeste finlandesa, y comenzaría en guardería (kindergarten), a la edad de seis años, para continuar posteriormente con la Educación Primaria e introducir la enseñanza de un tercer idioma: inglés, alemán, francés o ruso.

5.2.7. LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN REINO UNIDO: UN TEMA PENDIENTE

A pesar de que la evolución de la educación bilingüe en todos los países que conforman el continente europeo ha sido un hecho incuestionable, podríamos constatar que su presencia en el Reino Unido no ha tenido apenas relevancia a lo largo de la historia: *“Bilingual sections are rare to find at the best times and are almost unheard of in the UK”* (Ullman, 1999 en Papaja, 2014:7).

Según pone de manifiesto Baker (2006), entre los objetivos más importantes del gobierno inglés no se encuentran el impulso por una educación bilingüe⁸⁶ y, como consecuencia, tampoco lo ha sido la preparación y formación continua del profesorado: *“While in other countries all over the world bilingual education is becoming more popular, in Great Britain, this model of education is not accepted by the British Government (except for Scotland and Wales which have their own governments)”* (Papaja 2014:7).

La educación bilingüe en el Reino Unido es aún un tema pendiente puesto que, al contrario de lo que ocurre en el resto de los países europeos, la enseñanza de lenguas extranjeras no supone una prioridad para las instituciones políticas educativas y, por tanto, no es de carácter obligatorio en el currículo: *“Although there were several initiatives in the UK in the 1980s, when there was more interest in and possibility of doing different kinds of teaching, it is not common now to find CLIL programmes in place. This contrasts sharply with other European countries where bilingual sections are becoming increasingly popular”*

⁸⁶ Como adelantábamos al comienzo de este apartado, no trataremos de analizar el caso del bilingüismo en las zonas con lenguas cooficiales. El objetivo al diseñar los programas bilingües, tanto en el caso de Irlanda, Gales y Escocia, en las que sus lenguas cooficiales son minorías lingüísticas, es fundamentalmente la preservación de sus lenguas y evitar así su desaparición.

(Morgan & Neil, 2014:180). Esta falta de interés por el aprendizaje de una segunda lengua, se debe al imperialismo de la lengua inglesa comparada con el resto de las lenguas europeas y esto, sumado a la influencia recibida de los Estados Unidos, ha hecho que el inglés sea la lengua franca a nivel mundial.

English is the majority language not only in terms of numbers of speakers and users, but, more importantly, in terms of legitimized power and control. The relationship between English and many minorities languages in Britain, new and old, is embedded in a long history of colonization, with English as the language of rule. In Britain in the 1980s, English remains the dominant language of literacy in education, in the media, in the workplace, in government and in all aspects of Britain life. The ability to read and write Standard English is regarded as a crucial measure of educational performance, and as such it also serves as a means of discrimination in the labour market (Martin-Jones, 1984:426-7 en Baker, 1988:60).

Los requisitos sugeridos desde las instituciones europeas en la década de 1990, no han alentado al gobierno inglés ni a sus ciudadanos a considerar el aprendizaje de una segunda lengua como una necesidad imperiosa para comunicarse y estrechar relaciones con sus vecinos europeos, tal como afirma Grenfell (2002:2): *“The ‘island mentality’ has not been substantially shaken by linguistic imperatives”*.

En base a la reforma de la ley educativa de 1988, en 1990 el gobierno británico estableció el Currículo Nacional (National Curriculum) para los alumnos cuyas edades estaban comprendidas entre los 7-11 años y de 14-16 años, y que correspondían a los Keystages 1-4. De esta manera, se establecía que la enseñanza de una lengua extranjera era obligatoria en la etapa *Keystage2* (7 a 11 años) y *Keystage3* (que abarca desde los 11 a los 14 años). No obstante, en la última etapa de la educación obligatoria, *Keystage4* (14 a 16 años), el aprendizaje de idiomas no es una imposición del sistema educativo, sino que se trata de un elemento opcional para el alumnado que tendrá la posibilidad de elegir una lengua extranjera en base a la oferta lingüística que sea propuesta por el centro.

El concepto de educación bilingüe en Reino Unido, es muy diferente de lo que puede significar el concepto del bilingüismo en Gales⁸⁷ o Irlanda⁸⁸ o Escocia⁸⁹. Si bien en el caso de éstos, la educación bilingüe supone un intento por la subsistencia de una lengua hereditaria, hemos de señalar que la actitud hacia la enseñanza de una lengua extranjera en el resto del país ha arrastrado a lo largo de la historia un matiz de prejuicio y desconfianza. A pesar de ello, esta conducta ha cambiado significativamente en las últimas décadas (Baker, 1988).

Minority languages and literacies only have a legitimized place within minority institutions such as the home, the temple, church, mosque or the local community association. They also have a place within the marginalized sectors of the economy, such as the “rag” trade or in small family businesses; the corner shop or the fast food business (Martin-Jones, 1984:426-7 en Baker, 1988:60).

5.2.7.1. LOS INFORMES BULLON Y SWANN: UN PASO PARA LA TOLERANCIA LINGÜÍSTICA

Afortunadamente, el bilingüismo y la educación bilingüe en Inglaterra tomaron un rumbo y un cariz diferente con la edición de dos informes que contribuyeron a la aceptación y tolerancia de ciertas minorías lingüísticas: el

⁸⁷ La educación bilingüe en Gales surgió tras la segunda guerra mundial por el deseo de mantenimiento de su lengua. Así, en 1939 Sir Ifan ab Owen Edwards fundó “Ysgol Gymraeg Aberystwyth” la primera escuela donde se utilizaba el galés como medio para enseñar otras asignaturas.

⁸⁸ El siglo XIX supuso un cambio significativo en lo que se refiere al bilingüismo en Irlanda, y es que en 1884 la Comisión Nacional de Educación afirmó que el irlandés era un idioma que debía tenerse en cuenta y estar presente en las escuelas de primaria. Por tanto, en 1904 y debido a la presión ejercida por los gaélicos, se implantó un currículo en ambos idiomas en los años de enseñanza primaria. En los primeros años del siglo XXI, eran alrededor de 2000 las escuelas donde se enseñaba la lengua irlandesa. Tras la independencia de Irlanda, en 1922, una cuarta parte de las escuelas en Irlanda enseñaban irlandés y, entre ellas, 240 eran Irish-Medium Schools, es decir, que era el irlandés el medio de instrucción de las asignaturas.

⁸⁹ A finales del siglo XIX, apenas un 5% de la población escocesa hablaba gaélico escocés; la ley de Educación de 1872 no hacía referencia a la preservación de la lengua y, por ello, fue poco considerado en las escuelas escocesas. Tal y como apunta Stephens (1976), uno de los mayores responsables del declive de la lengua gaélica en Escocia fue el sistema educativo. Por tanto, no es sorprendente que la educación bilingüe en Escocia no estuviera muy desarrollada. A partir de 1950, la actitud hacia la lengua minoritaria cambió motivada por las protestas provenientes de grupos que demandaban derechos y oportunidades del aprendizaje de la lengua. Actualmente, desde que se aprobara en 1975 el Proyecto de Educación Bilingüe, la enseñanza bilingüe inglés-gaélico forma parte del sistema educativo escocés (Baker, 1988).

informe Bullock (*A language for Life* (1975)) y el informe Swann (1985). En ambos informes se abogaba por una nación multilingüe y una sociedad multirracial y se desechaba la idea de la educación imperativa y asimilacionista que se había venido adoptando hasta entonces.

De esta forma, las lenguas minoritarias serían integradas en una parte del currículo educativo, proporcionando materiales y recursos bilingües adecuados para cada tipo de alumnado: *“The Report calls for the equal acceptance of all minority languages”* (Baker, 1988:62). Desde la emisión de dichos informes, comenzaría a ser evidente la tolerancia y aceptación por parte de la comunidad educativa de los niños pertenecientes a las minorías lingüísticas:

From being referred to successively as “immigrants”, “English as a Foreign language’ learners and English as a second language’ learners, pupils who speak a language other than English as a mother tongue are now being accorded recognition as “bilingual”. Instead of being viewed as pupils with problems or deficiencies, bilingual children are now seen to have certain resources which they bring to the school and which can be of benefit to the whole class (Baker, 1988: 67).

Sin embargo, dicho informe rechazaba la educación bilingüe entendida como el aprendizaje de una lengua diferente a través de contenidos curriculares, defendiendo el hecho de que la lengua extranjera fuese simplemente una asignatura más que conformase el currículo: *“Hence such languages may become a subject within the curriculum but not a medium in teaching the curriculum”* (Baker, 1988:63). A este respecto, y alentados por las iniciativas de la Unión Europea, surgieron tres proyectos que darían un nuevo viso a la educación bilingüe en Inglaterra y, definitivamente, constituirían la piedra angular de la misma.

En primer lugar, un proyecto que facilitaría materiales didácticos en Punjabi⁹⁰ y en Italiano⁹¹ de materias como Historia, Geografía, Música y Estudios

⁹⁰ El punjabi es la lengua oficial del estado de Punjab, la lengua más importante y numerosa del noroeste de la India.

⁹¹ Los movimientos migratorios de italianos al Reino Unido tuvieron lugar durante los siglos XIX y XX, alcanzando su punto álgido entre 1950 y 1960 cuando, motivados por la escasez económica que supuso la II Guerra Mundial, los italianos se establecieron a lo largo de todo el Reino Unido, principalmente en el sureste de Inglaterra y en Londres, dando como resultado una gran comunidad italiana en el país anglosajón (Burrell, 2017).

Sociales. Por otra parte, se desarrolló otro proyecto llamado *Schools Council Mother Tongue Project*, que también proporcionaría materiales bilingües en diferentes asignaturas para los profesores de niños hablantes de griego y de lenguas indias. Finalmente, se desarrollaría el tercer proyecto y el más trascendental por su carácter experimental y que fue denominado *MOTET* (Mother Tongue and English Teaching Project). El proyecto, que se llevaría a cabo en una escuela de Bradford, supondría un año de educación bilingüe para los niños cuya lengua era Punjabi y que además tuvieran poco o ningún conocimiento de la lengua inglesa. Tal como afirma Fitzpatrick (1987), la definición de programa de educación bilingüe que se pretendía implantar podría ser acotado como: “*A bilingual education programme is one where both the first and second languages are utilised as necessary vehicles for general education of the child*” (Fitzpatrick, 1987:5).

Tras llevarse a cabo el experimento, se concluyó que la enseñanza de contenidos a través de una lengua diferente había traído efectos positivos para aquellos alumnos que habían sido partícipes del programa bilingüe, no pudiéndose destacar ninguna consecuencia negativa ni para su evolución en la lengua inglesa, ni para el desarrollo de su lengua materna (Fitzpatrick, 1987).

Como ya hemos adelantado, a excepción de Gales e Irlanda del Norte, el Reino Unido no cuenta con numerosos proyectos públicos de programas de educación bilingüe. Tan sólo mencionar la enseñanza en los Language Colleges, que fueron implantados en el curso 2002-2003 (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2010).

A lo largo de este apartado, hemos sintetizado datos históricos de la implantación de algunos de los programas bilingües que se pusieron en funcionamiento en los países más significativos de Europa. A excepción de los países que anteriormente hemos detallado por su trascendencia y tradición en la educación bilingüe, la gran mayoría de los países europeos comienzan su andadura por el bilingüismo educativo en la segunda mitad del siglo XX.

Como ejemplo, podemos referirnos al caso de Bulgaria, donde se establecieron los programas bilingües franco-búlgaros en la década de los 60; o igualmente el caso de Polonia, donde en 1962 se introdujo la lengua francesa como lengua vehicular para la enseñanza de contenidos. No obstante, no fue hasta 1991 cuando se impulsó definitivamente la enseñanza bilingüe en el sistema educativo polaco con los programas denominados Secciones Bilingües. El programa se desarrolla en la Educación Secundaria y, durante los primeros años, se enseña el idioma elegido de manera progresiva hasta que las asignaturas sean impartidas en los dos idiomas en los últimos años. En lo que respecta al resto de los países del este, Tschumi y Zajac (2008) en Mehisto & Genesee (2015), señalan que no fue hasta 1962 cuando daría comienzo la instrucción de una segunda lengua a través de contenidos.

5.3. LA COMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO EUROPEO: UN REQUISITO PARA EL ENTENDIMIENTO

Desde la evidente multiculturalidad y diversidad lingüística que adorna al continente europeo, en las últimas décadas los gobiernos de los países que lo conforman se han visto en la imperiosa necesidad de tomar importantes decisiones concernientes a esa realidad plurilingüe y a la forma de aprovecharla y sacar el máximo rendimiento de la misma. Entre las decisiones tomadas, se coincidió en la disposición para crear un espacio común único que estuviera basado en unas nuevas estructuras y que se viera reflejado en los ámbitos político, económico, laboral y educativo.

Se trataba de impulsar una voluntad de unificación europea que requería de relaciones y encuentros entre países que creyeron firmemente que la base de todo acercamiento se encontraba en la necesidad de una intercomunicación que facilitase e hiciera posible la creación de una identidad y un proyecto europeo. Por ello, de la suma de las circunstancias de esa sociedad multilingüe y de la necesidad de comunicación entre los miembros de la misma, surge el impulso de un nuevo reto: el desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas en los ciudadanos europeos que faciliten esa comunicación.

Sin duda, desde la perspectiva de una economía mucho más globalizada, junto con la unificación y progresiva integración de los países del este, los políticos competentes en materia educativa y los educadores tomaron consciencia de que el aprendizaje de idiomas sería la llave para facilitar y ampliar las posibilidades de incorporación a un mercado laboral internacional: *“The formation, establishment and expansion of the European Union (EU) have created the condition of language needs across its member states. Communication is needed if we are to enter into dialogue and economic relations with each other”* (Grenfell, 2002:3).

Se reconocía, por tanto, el aprendizaje de lenguas extranjeras como una herramienta imprescindible y necesaria para la comunicación y comprensión mutua entre los países europeos y los ciudadanos que los habitan; un requisito que fomenta el respeto y la tolerancia de las culturas y las lenguas vecinas. El hecho de pertenecer a una sociedad multilingüe como la europea, implicaba asumir unas exigencias y establecer unas necesidades comunicativas fundamentales. De ahí que los ciudadanos que conformaban dicha sociedad, comienzan a reconocer en la educación bilingüe una herramienta que les concedería oportunidades y les facilitaría la incorporación laboral en cualquier país de la Unión.

Sin embargo, en este sentido, hemos de reconocer que no todas las lenguas desempeñan el mismo papel cuando nos referimos a la educación bilingüe en Europa. Así, por las razones anteriormente comentadas, la lengua inglesa es eminentemente la lengua más proclive a ser considerada lengua de comunicación entre los europeos, pese a que no podemos negar que también el alemán y el francés sostienen un estatus de vital importancia en el continente. De esta forma lo pone de manifiesto Hoffman (2000):

[English] was originally imposed by colonial administrators in the territories that had been taken over, but many post-colonial nations, after independence and as a result of sociopolitical events such as the rise of the United States in world affairs, economic dependence and internationalization, retained it. This in itself in terms of colonial history is not unusual. What makes the case of English unique, as compared to other former colonial languages such as French or Spanish, is the speed

and extent of its growth also in mainly monolingual countries in the Middle and Far East, and in many parts of Europe (Hoffman, 2000:5).

Es evidente que el principal cometido del Consejo de Europa ⁹² era el integrar en una misma sociedad a los ciudadanos europeos a través de la educación y del aprendizaje de lenguas. De esta manera, todos los alumnos que participaran de las iniciativas y reformas llevadas a cabo, se beneficiarían académicamente de forma similar y contarían con las mismas oportunidades en la búsqueda de trabajo. Su propósito más importante era que la mayoría de los habitantes del continente adquirieran una competencia lingüística en las distintas lenguas que conformaban ese espléndido panorama de la Europa plurilingüe.

Para la consecución de tal objetivo, el Consejo de Europa tomaría varias iniciativas que tratarían de potenciar el reconocimiento a la pluralidad de las lenguas europeas e impulsaría su aprendizaje en los ciudadanos como una condición y una conducta forzosa a seguir para aunar fronteras y facilitar la comunicación.

5.4. LA EDUCACIÓN BILINGÜE COMO ELEMENTO INTEGRADOR EN EUROPA

Desde mediados del siglo XX, ha sido palpable el aumento de interés suscitado por la educación bilingüe en Europa, y este estímulo perseverante ha quedado reflejado en numerosos proyectos e iniciativas que han repercutido en los sistemas educativos de la mayoría de los países. Desde todos los gobiernos e instituciones europeas responsables de la materia lingüística se abogaba por la enseñanza-aprendizaje de lenguas en una edad inicial, y se consideraba la base para que los ciudadanos europeos fuesen competentes en varios idiomas y así favorecer el desarrollo personal y profesional de los mismos.

⁹² El Consejo Europeo es el principal órgano legislativo europeo, se fundó en 1949 y comprende 47 estados miembros. Su función es la de preservar los derechos humanos, el cumplimiento de las leyes y la cooperación cultural entre los países y coordinar las políticas económicas y las relaciones exteriores.

Las políticas lingüísticas de Europa tuvieron un cometido trascendental a finales de los 80 cuando, motivado por el incremento en el número de movimientos migratorios, la necesidad de aprender idiomas comenzaba a ser un componente importante para la convivencia entre los pueblos. Por otra parte, hemos de tomar en consideración la importante tarea de las decisiones en materia lingüística para aquellas zonas fronterizas que debían conseguir la estabilidad y armonía necesarias para que fluyera fácilmente la comunicación entre las comunidades que allí convivían.

Reflejados en el modelo de la implantación de los programas bilingües de Estados Unidos y Canadá y, considerando estos países como los principales modelos de políticas lingüísticas, Europa ve imprescindible la promoción de la pluralidad y diversidad de las lenguas que la conforman, y a su vez advierte y reconoce los resultados positivos que han trascendido de los programas de educación bilingüe en aquellos países precursores. Por esta razón, se crean unas iniciativas cuyo objetivo es incentivar e impulsar el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Las medidas que son adoptadas tras los diferentes acuerdos tratan en todo momento de preservar esa multiculturalidad y de conseguir que la gran mayoría de los ciudadanos europeos lleguen a ser competentes en tres lenguas de los países que conforman el continente: su lengua materna y otras dos lenguas comunitarias. El objetivo es la formación de ciudadanos plurilingües. Sin embargo, el término plurilingüe por el que se aboga en el Consejo Europeo no implica que los individuos sumen las habilidades lingüísticas de cada idioma de forma separada y de manera individual, sino que se trataría de activar en el alumnado el desarrollo de competencias lingüísticas desde una perspectiva comunicativa, con el firme propósito de poner en práctica las lenguas aprendidas.

En definitiva, el aprendizaje de lenguas es considerado un requisito para la comprensión y el entendimiento entre los países, fomentando así la tolerancia entre culturas. Con este ambicioso panorama lingüístico europeo, el Consejo de Europa, concretamente desde la División de Políticas Lingüísticas, cree

imprescindible la constitución de un referente que ayude y sirva de guía para la enseñanza y aprendizaje de esas lenguas.

En el caso de nuestro país, los programas bilingües implantados en la mayoría de las comunidades autónomas son la consecuencia de unas determinadas medidas que se tomaron siguiendo los preceptos marcados por las políticas lingüísticas europeas en la década de los 90. A continuación, examinaremos esas iniciativas lingüísticas y comprobaremos la trascendencia y el alcance que han supuesto para la educación bilingüe en nuestro sistema educativo.

5.5. EL COMIENZO DE LOS ACUERDOS EN MATERIA EDUCATIVA

Tal como afirman Suárez (1991) o Valle López & Valle (2006) hasta la década de 1970 no puede hablarse de una política educativa en Europa. Según Suárez (1991), el indicio precursor de la política educativa europea surgió en 1971, con la creación del Centro Europeo de Educación. Hasta entonces, y desde mediados de siglo XX, la educación europea no había sido un ejemplo de unificación y la educación bilingüe no era un valor que se tuviera demasiado presente en las políticas lingüísticas de los países que la conformaban:

Desde 1951 hasta el año 1971, la educación constituyó un tema tabú dentro del organigrama de la Comunidad Europea. Nadie la mencionaba, nadie pensaba en ella; a nadie se le ocurría hablar de educación como de un posible elemento integrador de la Europa comunitaria (Rodríguez Carrajo, 1996:31 en Valle López & Valle (2006:14).

Desde el Consejo de Europa, se crea un “Programa de Acción” en el que, entre otros temas educativos complejos como fuera la formación profesional o la formación del profesorado, la enseñanza de lenguas es considerada un elemento clave para facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos. Por tanto, se hacía una petición a los países miembros de la Comunidad Económica Europea para

que, desde sus respectivos sistemas educativos, se impulsara el aprendizaje de una lengua extranjera⁹³.

Entre los intereses y preocupaciones referentes a las lenguas extranjeras que se dispusieron en este consejo, podemos destacar el objetivo de hacer posible que los alumnos adquirieran un conocimiento práctico tanto oral como escrito de dos lenguas extranjeras comunitarias, además de la lengua materna. En este sentido, también se intenta proporcionar los medios necesarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras para que, jóvenes o adultos con perspectivas profesionales, puedan conseguir un mejor puesto de trabajo (Suárez, 1991).

Como respuesta a los planteamientos referentes a la enseñanza de lenguas extranjeras que se propusieron en el Programa de Acción de 1976, donde se ponía de manifiesto la trascendencia que suponía el impulso por el aprendizaje de las mismas para la integración europea de los ciudadanos, surge el programa *Lingua*⁹⁴, cuyo objetivo era plantear técnicas innovadoras para hacer más eficiente el aprendizaje de idiomas⁹⁵.

El programa *Lingua* es aprobado por el Consejo el 28 de julio de 1989, con el propósito de promover el conocimiento de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea, a través de intercambio de alumnado y formación del profesorado. *Lingua* está dividido en dos apartados, cada uno con objetivos diferentes:

-*Lingua 1*. Impulsar la diversidad lingüística de la Unión mediante la promoción del aprendizaje de lenguas y animar a la mejora de la calidad de los sistemas de enseñanza de lenguas.

-*Lingua 2*. Desarrollar nueva metodología y técnicas de trabajo para mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

⁹³ Resolución del Consejo de las Comunidades Europeas de 9 de Febrero de 1976 “Enseignement des langues étrangères”: goo.gl/6e1D3H.

⁹⁴ Puede consultarse en el siguiente enlace: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-91-1088_en.htm?locale=en

⁹⁵ Entre los proyectos financiados por la Unión Europea que se llevaron a cabo, podemos destacar aquellos relacionados con la promoción del bilingüismo en la actividad empresarial y laboral. De esta manera, se desarrollaron diccionarios bilingües comerciales (alemán-griego y griego-danés); el impulso de los idiomas en los negocios y, especialmente, aquellos proyectos que integraban las nuevas tecnologías en el aprendizaje de lenguas (http://europa.eu/rapid/press-release_IP-91-1088_en.htm?locale=en)

5.5.1. EL TRATADO DE MAASTRICH: EL ORIGEN DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EUROPEA

Para establecer un momento decisivo en cuanto al proceso de integración de la Unión Europea, hemos de mencionar el Tratado de la Unión Europea, o el Tratado de Maastricht, que modificaba los anteriores acuerdos (Tratado de París de 1951 y el Tratado de Roma de 1957⁹⁶) e incluía un matiz de unidad política y consagraba el término Unión Europea, además de introducir importantes cambios en política económica y monetaria, como fueron la moneda única y la creación del Banco Común Europeo.

En lo que a materia de educación se refiere, el Tratado de Maastricht estableció, a través de sus artículos 149 y 150⁹⁷, ciertas especificaciones que se concretan en lo siguiente: la Unión Europea será la responsable de contribuir al desarrollo de una educación de calidad, fomentando la cooperación entre los Estados miembros. En dichos artículos, se encuentra la piedra angular sobre la que se basarán las diferentes medidas que se adoptarán en materia educativa en los años sucesivos y que veremos en detalle a lo largo de este capítulo.

Desde este acuerdo, la promoción y el desarrollo del aprendizaje de lenguas extranjeras comienza por la iniciativa de la movilidad de alumnos y profesores y la promoción entre las instituciones educativas de los diferentes países que reconozcan los programas de estudio. Así, se impulsará la movilidad y

⁹⁶ Se constituyó la CEE.

⁹⁷ El tratado de Maastricht establece el marco vigente en lo que se refiere a política educativa comunitaria. Los artículos 149 y 150, bajo el epígrafe Educación, Formación Profesional y Juventud, promueven el desarrollo de una educación de calidad y cooperación entre los Estados. Concretamente el artículo 149 del Tratado señala que la Comunidad Europea aunará sus esfuerzos en *“desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y la difusión de las lenguas de los Estados miembros”* En tanto que el artículo 150 concreta la Comunidad Europea debe procurar *“el desarrollo de una política de Formación Profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados miembros, respetando plenamente la responsabilidad de los mismos en lo relativo al contenido y a la organización de dicha formación, enfocándola a la adaptación a las transformaciones industriales, la Formación Profesional Inicial y Permanente, para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral; a facilitar el acceso a la Formación Profesional y favorecer la movilidad de los jóvenes”* (Gómez Riesco, 2004:188).

se intentará promover la colaboración europea entre centros escolares y universitarios.

De esta forma, la Unión Europea llevó a cabo unos programas de movilidad en el terreno educativo que se han desarrollado en diferentes fases y cada uno de ellos corresponde a una diferente etapa educativa. Una serie de herramientas que impulsaron la cooperación de los centros educativos de diferentes países que ayudaron a la promoción de programas de intercambio para estudiantes y al fomento del acceso a la educación para los trabajadores.

5.5.2 PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS DE MOVILIDAD

El programa Sócrates se aprobó por el Parlamento y el Consejo Europeo en 1995, tras una iniciativa educativa llevada por la Comisión Europea en 1994. Los principales objetivos de dicho programa era la contribución a la cooperación de los países europeos en materia educativa y el favorecer y promover la movilidad de los estudiantes. Del programa Sócrates participan treinta países europeos fomentando la cooperación entre ellos a través de diversas herramientas; bien sea mediante la movilidad de los estudiantes europeos, bien con la colaboración y análisis de proyectos comunes. En definitiva, se trata de ofrecer la posibilidad a cualquier ciudadano europeo de estudiar o formarse en el extranjero o ser partícipes de cualquier proyecto pedagógico o educativo que se ponga en funcionamiento desde el centro educativo correspondiente.

La primera fase de Sócrates I⁹⁸ (1995-1999) comprendía tres acciones o estructuras principales que evolucionarían posteriormente a la segunda fase del programa Sócrates II⁹⁹ (2000-2006), para luego ser reemplazado en 2007 por el *Lifelong learning program* (Programa de Aprendizaje Permanente). Así, el

⁹⁸ Decisión núm. 576/98/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de febrero de 1998, que modifica la Decisión núm. 819/95/CE por la que se crea el programa de acción comunitario Sócrates: <https://www.boe.es/doue/1998/077/L00001-00002.pdf>.

⁹⁹ Decisión n° 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de enero de 2000, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates: goo.gl/683xMD.

programa Sócrates engloba una serie de acciones ¹⁰⁰ o iniciativas que pasaremos a explicar brevemente:

- **Comenius** – Dirigido a todos los miembros de la comunidad educativa que pertenecen a las primeras etapas de la educación (preescolar, primaria y secundaria). Entre sus objetivos, destacamos el de mejorar la calidad de la enseñanza y promover el aprendizaje de idiomas y la movilidad. Asimismo, con proyectos de movilidad entre centros, también se impulsará el desarrollo profesional y la formación del docente.
- **Erasmus** – Específico para los miembros que formen parte de la comunidad educativa en la enseñanza superior formar y tiene como objetivos la promoción de la mejora del aprendizaje de lenguas.
- **Grundtvig** – Destinado a la educación de adultos y otros itinerarios educativos con el fin de que adquieran medios de mejorar sus conocimientos y competencias.
- **Leonardo Da Vinci** – Propuesto para la mejora de competencias lingüísticas y la promover la posibilidad de movilidad de aquellos alumnos y docentes pertenecientes a la formación profesional.
- **Minerva** – Mediante esta iniciativa se pretendía desarrollar e impulsar los avances tecnológicos de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito de la educación.
- **Medidas de acompañamiento** – Forma parte de los programas transversales del Programa de Aprendizaje Permanente y pretenden una compenetración entre las diversas iniciativas del programa Sócrates mediante la difusión de los resultados de los proyectos llevados a cabo.

5.5.3. LA CARTA DE LAS LENGUAS MINORITARIAS

Desde mediados del siglo XX, era evidente que el concepto de educación en el continente europeo estaba evolucionando hacia una educación donde primaba la integración y la suma de elementos y dicha integración era pretendida

¹⁰⁰ Las acciones que se llevan a cabo en el Programa Sócrates pueden ser consultadas en el siguiente enlace: goo.gl/4vMqAt.

a través de una educación multilingüe. Si bien, uno de los propósitos más ambiciosos del Consejo de Europa era el defender y garantizar la peculiar diversidad lingüística de la que se hacía gala en el continente, no podemos olvidar las lenguas cooficiales o regionales de varios países y que, sin duda, han contribuido en gran medida a este bagaje plurilingüe europeo.

Por este motivo, entre las iniciativas que se llevaron a cabo para el impulso y fomento de la educación bilingüe en Europa hemos de mencionar la “Carta Europea de las Lenguas Minoritarias o Regionales”¹⁰¹ (*European Charter for Regional or Minority Languages*), que fue acordada por los estados miembros del Consejo de Europa para la defensa y promoción de todas y cada una de las lenguas minoritarias europeas. A través de este documento, se alienta a los gobiernos a que asuman la responsabilidad y se comprometan a garantizar unos mínimos en referencia a la educación bilingüe de las lenguas cooficiales de sus respectivos países: *“This document embodies potential forces such as respect for minority languages, fairness and justice, and represents a clear mechanism in that, one ratified, it has a legal status that can support (or restrict) Access to some form of bilingual education”* (Mehisto & Genesee, 2015:25).

5.5.4. EL LIBRO BLANCO DE EDUCACIÓN: LOS CIMIENTOS DE LA CREACIÓN DE UN ESPACIO ÚNICO EUROPEO

Si tuviésemos que señalar uno de los puntos de inflexión cuando nos referimos al fomento de la educación bilingüe en Europa, hablaríamos del año 1995, ya que la profunda motivación de la Unión Europea por el impulso de las lenguas y del aprendizaje de las mismas llevó a la Comisión Europea a la elaboración de un proyecto que abriría paso al resto de iniciativas y proyectos

¹⁰¹ El documento se aprobó el 5 de Noviembre de 1992 en Estrasburgo, entrando en vigor el 1 de marzo de 1998. La Carta contiene una serie de medidas para facilitar y alentar el uso de lenguas minoritarias, y pretende garantizarlas en el ámbito educativo, económico y social. Hasta el momento son 25 los estados que han ratificado su compromiso con el documento: Armenia, Austria, Bosnia - Herzegovina, Croacia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Hungría, Liechtenstein, Luxemburgo, Montenegro, Holanda, Noruega, Polonia, Rumania, Serbia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, Ucrania y el Reino Unido. Puede consultarse en: <http://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages>

Europeos y sería trascendental para la implantación y desarrollo de los programas bilingües en Europa. Se trata del Libro Blanco sobre la Educación y Formación: Enseñar y Aprender: Hacia la Sociedad del Conocimiento.

El documento plantea la importancia de que las políticas educativas lingüísticas de cada estado miembro garanticen que todo ciudadano europeo sea capaz de usar dos lenguas extranjeras además de las suyas propias y, al mismo tiempo, facilitar la movilidad tanto de los estudiantes como de los profesionales. El Libro Blanco, supondría el estímulo y empuje definitivos para la implantación de los programas bilingües en nuestro país. El objetivo no era solamente aprender idiomas, sino promover el aprendizaje de distintas materias a través de un segundo o tercer idioma (Pérez Vidal, 2009).

El Libro Blanco se formula en base a la consecución de cinco objetivos básicos, propuestos por Edith Cresson, donde la principal premisa es instar a los ciudadanos europeos a dominar tres lenguas comunitarias, considerando imprescindible para tal fin la introducción de una segunda lengua en el currículo de la etapa de Educación Infantil. Los cinco objetivos establecidos por el Libro Blanco¹⁰² son los siguientes:

- Con el fin de que las competencias adquiridas por cada persona a lo largo de su vida sean reconocidas a nivel europeo, se crearán fórmulas de acreditación de dichas competencias, que estarán valoradas por sectores profesionales o expertos implicados.
- Acercar la escuela a la empresa mediante actividades de formación y de intercambio entre los sectores escolar, universitario y profesional.
- El tercer objetivo del documento es la lucha contra la exclusión, que ha llevado a la creación de un proyecto “La escuela de la segunda oportunidad” en varios países de la Unión¹⁰³. En ellas se pretende la formación de jóvenes excluidos a través de la inclusión y del uso de herramientas pedagógicas adaptadas.

¹⁰² Resolución del Consejo (31/03/1995). Puede ser consultado en el siguiente enlace: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A31998Y0103\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A31998Y0103(01))

¹⁰³ Las escuelas de segunda oportunidad se encuentran en Bilbao (España), Catania (Italia), Hämeenline (Finlandia), Setúbal (Portugal) y Attiki (Grecia).

- Hablar tres lenguas comunitarias fomentando la enseñanza de idiomas a edades más tempranas.
- El quinto objetivo versa sobre dedicar la misma inversión en equipamiento que en la formación.

En este sentido, es evidente que los objetivos para una futura Unión Europea unificada comprenden una educación no sólo bilingüe, sino plurilingüe y que, por otra parte, supone una reconsideración de la metodología de la praxis y la dinámica de la enseñanza de idiomas de los sistemas educativos europeos.

Tal como afirma Pérez Vidal (2009), en lo que respecta al sistema educativo en España, se siguieron las directrices que se habían especificado desde Europa y se establecieron una serie de medidas que se perfilan en lo siguiente:

- Una adquisición temprana de una segunda lengua en la Educación Preescolar.
- Enseñanza intensiva y transdisciplinar de esta segunda lengua en la etapa de Educación Primaria.
- Enseñanza intensiva y transdisciplinar de una tercera lengua en la etapa de Educación Secundaria.
- Enseñanza universitaria interdisciplinar con posibilidad de movilidad internacional.

5.5.5. LA ESTRATEGIA DE LISBOA 2000: EN BUSCA DE LA COMPETITIVIDAD EUROPEA

La estrategia de Lisboa es un plan de desarrollo aprobado por el Consejo Europeo en Marzo de 2000¹⁰⁴. En dicho acuerdo, se planteó el ambicioso objetivo de hacer de la economía europea una de las más competitivas y dinámicas del mundo. Desde este acuerdo de Lisboa de 2000, se pretendía una coordinación en las políticas de los diferentes países que girasen, sobre todo, en torno a las reformas económicas y sociales de los mismos y cuya premisa era reforzar e

¹⁰⁴ 5680/01 EDUC 18: Report from the Education Council to the European Council: “*The concrete future objectives of education and training systems*”. Puede consultarse el documento íntegro en: goo.gl/29gAAa.

intensificar la economía que sustentaba el continente. No cabe duda de que la regulación y coordinación en las reformas de sistemas educativos y, de manera específica, en la enseñanza de lenguas extranjeras era uno de los elementos que cobraron mayor protagonismo en el tratado.

Así, desde este acuerdo de Lisboa, se establece un plan de trabajo “*Educación y Formación 2010*” que se desarrollaría más detalladamente en el Congreso sobre la Educación y Formación celebrado en Barcelona en 2002¹⁰⁵.

En dicho programa se establecen los propósitos de mejorar la calidad de los sistemas de educación y formación de los estados miembros, facilitar el acceso de todos a la educación y la formación y, finalmente, acercar la educación y la formación a la sociedad. Por otra parte, y para constituir un marco mucho más sólido, se tomaron unas medidas concretas, entre ellas destacan la formación del profesorado y la enseñanza de lenguas extranjeras, aumentar la movilidad de los estudiantes entre los países europeos y aumentar la motivación entre los mismos.

5.6. EL AÑO EUROPEO DE LAS LENGUAS 2001

El año 2001 es un año que significó un impulso para las lenguas y su aprendizaje en Europa. En primer lugar, como adelantábamos en el apartado anterior, en 2001 se comenzó a difundir el Marco Común de Referencia de las Lenguas en base a unos criterios comunes de competencias lingüísticas. En segundo lugar, la diversidad lingüística en Europa se verá también reforzada en el año 2001 cuando, aprobado por tanto por el Parlamento como por el Consejo Europeo, es celebrado en Barcelona: El año Europeo de las Lenguas. El acontecimiento marcaría un hito en el impulso del aprendizaje de lenguas en toda Europa porque supondría el inicio de una serie de proyectos e iniciativas educativas que surgirían posteriormente como resultado del mismo. Entre los objetivos planteados en el año Europeo de las Lenguas destacamos:

- Promover el multilingüismo.

¹⁰⁵ http://cordis.europa.eu/programme/rcn/805_es.html

- Tomar conciencia de la importancia del conocimiento de lenguas para la comunicación entre los pueblos.
- Difundir las ventajas que supone la adquisición de competencias lingüísticas, entre ellas poder optar a mejores oportunidades laborales y, a través de la educación, sensibilizarse con otra lengua y cultura distintas.
- Reunir y transmitir información acerca del aprendizaje de lenguas y de nuevos enfoques y metodologías de enseñanza.

5.6.1. PLAN DE ACCIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS Y LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA (2004-2006)

Podemos afirmar, sin lugar a dudas, que el Año Europeo de las Lenguas contribuyó a respaldar la idea de que la promoción del aprendizaje de lenguas y el impulso de la diversidad lingüística en Europa podía alcanzar su objetivo a través de diferentes enfoques metodológicos, entre ellos el aprendizaje de lenguas a través de contenidos, base de los programas bilingües que se implantarían en nuestro país.

Así, y tras reconocer la trascendencia de la educación plurilingüe, la Comisión Europea se vio en la necesidad de crear una serie de planes de acción y medidas comunes en respuesta a la solicitud demandada por los diferentes países que buscaban la consecución de los objetivos planteados en 2001. El proyecto se denominó “Promover el Aprendizaje de Idiomas y la Diversidad Lingüística: Plan de Acción 2004-2006”¹⁰⁶.

Si bien, siguiendo con el “principio de subsidiariedad” en el que cada estado miembro de la Unión Europea es el encargado de la disposición de sus propios sistemas educativos y de los programas de educación bilingües a

¹⁰⁶ Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 24 de julio de 2003, denominada «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006»: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52003DC0449>

implantar, a través de este Plan de Acción, la Unión Europea pretende respaldar y alentar a los diferentes países para garantizar así que cada ciudadano tuviera las competencias lingüísticas necesarias en al menos dos lenguas comunitarias.

De esta manera, el Plan de Acción establecía tres objetivos primordiales que se subdividirían en varios objetivos específicos y debían llevarse a cabo en el periodo 2004-2006.

El primer objetivo sería el aprendizaje permanente de las lenguas, definido a su vez por los objetivos concretos de continuar el aprendizaje de lenguas en la enseñanza secundaria, formación profesional, la enseñanza superior y el aprendizaje de lenguas en personas adultas.

El segundo de los objetivos se centraría en la mejora de la calidad de la enseñanza de las lenguas, entre cuyos objetivos concretos podemos destacar la mejora en la formación del profesorado de otras disciplinas para que puedan enseñar ésta en otra lengua, ampliar las herramientas para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y aumentar los profesores de idiomas en los centros educativos.

El tercer y último objetivo está basado en el ambiente favorable que se ha de crear entorno al aprendizaje de idiomas. En este sentido, es fundamental ampliar y mejorar la oferta de los cursos de idiomas y conseguir impulsar la diversidad lingüística a través de la integración.

5.6.2. LOS CRITERIOS DE UNIFICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS MARCO COMÚN DE REFERENCIA DE LAS LENGUAS (MCERL)

Otra de las medidas propuestas para lograr una Europa plurilingüe es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas ¹⁰⁷ (The Common European Framework of Reference for Languages) propuesto en 1991 y, tras diez

¹⁰⁷ Puede ser consultado en el siguiente enlace:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

años de investigación por expertos lingüistas y pedagogos, aparece en 2001. El MCERL establece una base común para la elaboración de los programas de lenguas, manuales y orientaciones curriculares en toda Europa. De esta forma, se facilitará el consenso y la comunicación entre los expertos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Así, todos los miembros que comprenden la comunidad educativa, desde administradores, pasando por el profesorado, hasta las entidades examinadoras, dispondrán de las herramientas necesarias para coordinar sus esfuerzos.

Con el MCERL se definen y constituyen los niveles de dominio de las lenguas presentando una descripción explícita de los objetivos, contenidos y metodología, promoviendo así la coordinación y cooperación en Europa. Especifica, además, qué aspectos ha de desarrollar el alumno para mejorar la competencia lingüística y comunicativa en una lengua extranjera. En este sentido, y tras la consecución de los criterios objetivos para cada nivel, será más fácil el reconocimiento y convalidación de titulaciones obtenidas en los diferentes países europeos.

Podemos decir que el MCERL es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel oral y escrito de una lengua. Para ello, el MCERL establece una escala seis niveles comunes lingüísticos para poder situar el aprendizaje del alumno. A su vez, estos seis niveles se disponen y organizan en los tres niveles: Nivel Usuario Básico/Nivel Usuario Independiente/Nivel Usuario Competente:

- Nivel Acceso
- Nivel Plataforma
- Nivel Umbral
- Avanzado
- Dominio operativo eficaz
- Maestría

Figura 3. Niveles de Referencia según el Marco Común Europeo



Fuente: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (MECD, 2002).

Figura 4. Destrezas del Marco Común Europeo

Nivel	Subnivel	Descripción
A (Usuario básico)	A1 (Acceso)	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2 (Plataforma)	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
B (Usuario independiente)	B1 (Umbral)	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2 (Avanzado)	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
C (Usuario competente)	C1 (Dominio operativo eficaz)	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2 (Maestría)	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Fuente: Marco Común de Referencia de las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MECD, 2002).

5.6.3. EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS (PEL)

Como herramienta complementaria al Marco Común Europeo para las lenguas se desarrolla el Portfolio Europeo de las Lenguas¹⁰⁸. Se trata de un instrumento de apoyo al aprendizaje de lenguas y surge como una aplicación práctica de lo que era el MCERL. El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) es un proyecto que, tras una recogida y recopilación de información y datos sobre su biografía lingüística, permite al alumno autoevaluarse y ser autónomo en su proceso de aprendizaje; de esta forma, lo hace más partícipe en su desarrollo al implicarlo de manera consciente en la evaluación y responsabilidad en la organización del aprendizaje de lenguas.

El Portfolio Europeo de las Lenguas fue creado en 1998 por recomendación del Consejo Europeo para impulsar el aprendizaje de lenguas en Europa, sin embargo su implantación se llevó a cabo de manera progresiva en la mayoría de los países durante el Año Europeo de las lenguas (2001), posteriormente se desarrollaría el proyecto de manera electrónica (e-PEL).

Como objetivos primordiales de la concepción del PEL, destacamos el potenciar las lenguas europeas y el motivar al alumnado en el proceso de aprendizaje de las mismas, permitiéndole observar los progresos en el desarrollo del mismo. Sin duda, se trata de un elemento más de promoción de la educación bilingüe en Europa:

Therefore, one important objective of the ELP is to promote learner autonomy, and to help to develop learning skills by providing suitable guidance and instruments for the learners themselves. The other main objective is to provide a pre-structured format that helps language users and learners to a document and present both their proficiency in all the languages they know (however much or little of them they know), and the extent of the intercultural knowledge and know-how they have acquired through different kinds of contact (Lenz, 2004:23).

¹⁰⁸ El Portfolio Europeo de las Lenguas puede ser consultado en el siguiente enlace: goo.gl/wLP4G9.

El PEL está compuesto de un pasaporte lingüístico, una biografía (tanto lingüística como cultural) y un dossier: *“a passport recording formal qualifications in an internationally transparent manner; a language biography describing language knowledge and learning and cultural experiences; a dossier in which learner’s own work can be included as evidence of skills”* (Davies & Jones, 2001:64).

Con el pasaporte lingüístico y mediante una plantilla, el individuo tiene posibilidad de registrar los progresos realizados en las diferentes destrezas lingüísticas y todo ello bajo unos criterios estandarizados a nivel europeo a través del MCERL; además, también puede autoevaluarse y reflexionar sobre lo aprendido, por último con el pasaporte, el alumno puede certificar los títulos que ha conseguido en relación a las lenguas aprendidas. La biografía lingüística es utilizada para describir las experiencias que el alumno haya tenido y para orientarle en la organización de su aprendizaje. Finalmente, el dossier incluye materiales que documentan sus experiencias, el proceso y desarrollo de su aprendizaje y sus resultados.

5.7. EUROPA 2020: UNA ESTRATEGIA PARA LA EFICIENCIA EN LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

Durante más de veinte años, el Consejo Europeo ha remarcado desde distintas iniciativas la necesidad de otorgarle la máxima importancia al aprendizaje de dos lenguas extranjeras desde el comienzo de la escolarización. En este contexto, hemos creído conveniente referirnos de manera concisa a la Estrategia Europea 2020 en materia educativa, ya que gracias a las inversiones para la mejora en la educación, la educación bilingüe ha recibido un impulso sólido y eficaz.

La Estrategia Europea 2020 se pone en funcionamiento en el año 2010, se trata de un nuevo proyecto cuyo firme propósito es que, en un periodo de diez años, los países miembros de la Unión consigan un crecimiento sostenible, integrador e inteligente para así poder generar mayor índice de empleo y

productividad. Para lograrlo, el Consejo Europeo establece cinco ambiciosos objetivos generales en los sectores de empleo, clima y energía, investigación y desarrollo, inclusión social y reducción de la pobreza y, por último, educación. Por ello, y para garantizar los progresos en la consecución de los objetivos propuestos y asegurar la coordinación entre las políticas de los diferentes países, la Comisión Europea ha publicado informes donde se supervisan y analizan los retos de cada país y las medidas adoptadas para conseguirlos.

Así, en materia educativa, los objetivos estratégicos establecidos por la Unión Europea para afrontar los problemas y mejorar la educación son los siguientes:

- Fomentar el aprendizaje permanente y la movilidad en la educación terciaria.
- Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación¹⁰⁹.
- Aumentar el índice de escolarización en la etapa de Educación Infantil y reducir el índice de abandono escolar entre los jóvenes de 18 a 24 años.
- Impulsar la innovación y favorecer el espíritu emprendedor.

En lo que respecta al tema que nos ocupa, la mejora e impulso de la enseñanza bilingüe, hemos de analizar el punto de referencia sobre lenguas extranjeras¹¹⁰ del objetivo estratégico 2, donde se promueven la educación en lenguas extranjeras desde la educación infantil hasta la formación de personas adultas. Además, se incentiva la diversidad lingüística y se promociona el desarrollo de la competencia comunicativa en más de una lengua a través del ámbito de la educación.

En la tabla 5 que presentamos a continuación, vemos que en la propuesta sugerida por la Comisión Europea se advierten dos indicadores para el año 2020:

¹⁰⁹ Los objetivos educativos europeos y españoles y la Estrategia de Educación y Formación para el año 2020, puede ser consultada en el siguiente enlace: goo.gl/6kea8c.

¹¹⁰ Para más información, consultar: Commission Staff Working Document “Language Competence for employability, mobility and growth” SWD 2012 372 final en: goo.gl/672MwP.

- El 50% de los jóvenes de 15 años serán capaces de manejarse como usuarios independientes (al menos nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas -MCERL-) en la primera lengua extranjera.
- El 75% de los alumnos de la Educación Secundaria de la segunda etapa han de estar matriculados en una segunda lengua extranjera.

Además observamos los porcentajes de alumnos que consiguen alcanzar un nivel B1 tras finalizar la etapa de Educación Secundaria, siendo un 26,7% para el caso de España frente a un 43,5% en el caso de la Unión Europea. Por otra parte, el porcentaje de alumnos que están matriculados en dos lenguas extranjeras en CINE 2¹¹¹ (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) es de un 40,2% para los alumnos españoles frente a un 60,8% para los alumnos europeos.

¹¹¹ La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) forma parte de las diversas Clasificaciones Económicas y Sociales de las Naciones Unidas creadas por la Conferencia General de los Estados Miembros de la UNESCO. Su función es la elaboración de estadísticas para la recopilación y análisis de datos comparables internacionales. La CINE representa una clasificación de referencia que permite ordenar la clasificación de actividades educativas, los programas educativos y sus respectivas certificaciones por niveles de educación y campos de estudio. Así, podemos clasificar los niveles CINE en: **CINE 0:** Etapa inicial de la educación formal que suele comenzar a la edad de 3 años y dura entre 2 y 3 años (**educación infantil**). La finalidad de estos programas consiste en familiarizar a los niños y niñas con el entorno escolar desde edades muy tempranas. Al finalizar esta etapa, el alumnado prosigue su educación en el nivel CINE 1. **CINE 1:** Suele comenzar a edades comprendidas entre los 5 y los 7 años y su duración es de 4 a 6 años. **CINE 2:** El contenido educativo de este nivel está generalmente destinado a completar la educación básica, comenzada en el nivel CINE 1 y abarca normalmente 3 o 4 años de escolaridad. Los programas suelen tener una estructura más orientada a las materias enseñadas. La conclusión del nivel CINE 2 generalmente coincide con el final de la educación obligatoria. Para más información sobre esta clasificación, puede dirigirse al siguiente enlace: goo.gl/afPAuI

Tabla 5. Competencia Lingüística en Lenguas Extranjeras

- **COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LENGUAS EXTRANJERAS. ESTUDIO EUROPEO DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA**

INDICADOR: Competencia lingüística en lenguas extranjeras.

PUNTO DE REFERENCIA EUROPEO PARA 2020: Al menos el 50% de los alumnos deberían alcanzar el nivel de usuario independiente (nivel B1 o superior del MCERL) en el primer idioma extranjero al finalizar la Educación Secundaria primera etapa. Al menos el 75% de los alumnos matriculados en CINE 2 deberían estudiar por lo menos dos idiomas extranjeros.

Porcentaje de alumnos de 15 años con un nivel B1 o superior del MCERL.	SITUACIÓN 2011		Previsión		Puntos de referencia
	España	Unión Europea	España		Unión Europea
	2011	2011	2015	2020	2020
Porcentaje de alumnos que alcanzan el nivel B1 o superior en el primer idioma extranjero al final de la Educación Secundaria primera etapa ⁽¹⁾	26,7%	43,5%	-	-	50%
Porcentaje de alumnos matriculados en dos idiomas extranjeros en CINE 2	40,2%	60,8% ⁽²⁾			75%

(1) Media de competencias examinadas en lectura, comprensión oral y escritura.

(2) Año 2010.

Fuente: Estudio europeo de Competencia Lingüística EECL (MECD, 2012).

No cabe duda de que, en los últimos cincuenta años, se ha potenciado que el impulso de las lenguas en la educación sea uno de los pilares en los que se basen las políticas lingüísticas de los países miembros. En este sentido, y desde las iniciativas que hemos ido exponiendo a lo largo de este capítulo, se han dictaminado numerosas recomendaciones y propuestas para que, sumado a la coordinación y la colaboración de los gobiernos de todos los países europeos, se reconozca en la promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras y en la adquisición de las competencias comunicativa e intercultural, una referencia educativa a cualquier nivel.

5.8. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL: UN COMPONENTE ESENCIAL EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE

Los objetivos que fueron establecidos por los diferentes sistemas educativos de los países europeos han evolucionado en las últimas décadas: *“in recent decades, the definition of language teaching objectives has played an*

increasingly mayor role in the development of second language curriculums” (Stern, 1992:63). En el siguiente apartado analizaremos cuál ha sido el cambio en la definición de estas metas y que, consecuentemente, ha influido en la manera de entender los programas bilingües y su puesta en marcha en el sistema educativo español y que, por parte del profesorado, han servido para la concienciación de la práctica de unas metodologías más innovadoras en los colegios e institutos de la geografía española.

Si bien durante los siglos XVII y XVIII en la metodología de la enseñanza de idiomas imperaban los métodos de traducción y había una clara predisposición a apartar la lengua extranjera y centrar su aprendizaje en un dominio puramente gramatical, fue a partir de la década de 1970 cuando definitivamente se reconocería que para alcanzar el dominio de una lengua no bastaba con una competencia lingüística¹¹² de la misma; de nada servía aprender una lengua si el alumno no era capaz de usarla, dominar la lengua extranjera demandaba el hecho de saber usarla en cualquier situación de la realidad cotidiana.

A partir de 1970, se introdujeron los métodos de enseñanza basados en un enfoque comunicativo (Communicative Approach) poniendo de manifiesto la importancia de la competencia comunicativa como complemento a la mera consecución de la competencia lingüística en el alumnado:

The last two decades have seen a major shift in paradigms in the debate over foreign language learning. We have witnessed an exciting time in the development of programmes for language teaching and learning and for the consequent training and education of teachers. One of the key concepts that have emerged is the notion of communicative competence (Legutke & Thomas, 1991: 01).

El término **competencia comunicativa** fue acuñado por David Hymes (1971), quien reconoce en el concepto uno de los elementos complementarios más importantes en el aprendizaje y uso de una lengua. Las reglas de utilización de un idioma han de ser consideradas igualmente importantes que las reglas gramaticales de la misma; el alumno ha de conocer los aspectos lingüísticos de la

¹¹² Consideramos la competencia lingüística de una lengua como aquella competencia que abarca los cinco componentes esenciales de la misma: fonológico, morfológico, léxico, sintáctico y semántico (Belinchón, Igoa & Rivière (1994).

lengua extranjera, pero al mismo tiempo ha de entender cuándo y cómo ponerlos en práctica. El concepto de competencia comunicativa abarca tanto la comunicación oral como la comunicación escrita y nos permite utilizar el lenguaje como un instrumento de comunicación. Pérez Martín remarca (1996:316): *“To highlight the difference between knowledge “about” language rules and forms, and the knowledge that enables a person to communicate functionally and interactively”*.

Por otra parte, señalar las cuatro subcompetencias o habilidades definidas por Canale y Swain (1980) que componen la competencia comunicativa y que pueden ser descritas como:

- Competencia gramatical o dominio del código lingüístico (reglas gramaticales, léxico, morfología, semántica, pronunciación, ortografía...).

- Competencia sociolingüística o adecuación del mensaje (forma y significado) a su contexto de producción en función de los participantes, la situación o la finalidad del intercambio comunicativo, siempre atendiendo a ciertas reglas pragmáticas, de adecuación social y de producción lingüística.

- Competencia discursiva o capacidad de crear textos orales y escritos con coherencia y cohesión.

- Competencia estratégica o habilidad para salvar los obstáculos comunicativos en los intercambios conversacionales.

Además, Van Ek (1984) citado en Byram, Gribkova & Starkey (2002), añade dos subcompetencias más: la competencia sociocultural y la competencia social. Por ello, hemos de tomar en consideración que uno de los aspectos a destacar de las subcompetencias que hemos mencionado está basado en el carácter sociocultural y sociolingüístico que queda implícito en una lengua, elementos que no siempre eran tomados en cuenta al enseñar una lengua extranjera. Entre estos componentes destacamos: el registro, la actitud de acercamiento y empatía hacia esa lengua y su cultura y finalmente, el contexto situacional.

Así pues, y como respuesta a la consideración de una nueva perspectiva al referirnos a los objetivos de la enseñanza bilingüe, aparece el concepto de competencia intercultural como la capacidad que tienen los individuos con distinta cultura, etnia o idioma para relacionarse y comunicarse de manera efectiva. La competencia intercultural se identifica con la habilidad del hablante de la lengua extranjera para actuar de forma adecuada al enfrentarse a situaciones y actitudes de personas de otras culturas.

Esto implica un cambio en la perspectiva de la enseñanza de idiomas al introducir una actitud abierta hacia la nueva lengua y su cultura, dejando a un lado los componentes lingüísticos de la misma. De ahí que la introducción la enseñanza bilingüe a edades tempranas favorezca no sólo la adquisición de la lengua, sino además una disposición positiva hacia el aprendizaje de la misma (Oliveras, 2000; Trujillo Sáez, 2001).

Sin duda, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, nuestro propósito es establecer una comunicación correcta y fluida que permita al alumno a resolver situaciones en contextos y circunstancias reales. Si proyectamos este objetivo en el aula, podemos decir que la competencia intercultural añade a la enseñanza de idiomas un componente educativo que la vincula no sólo con los objetivos generales de la educación, sino que también está implícita la relación con otras materias curriculares.

El desarrollo de la competencia intercultural en la educación bilingüe implica la enseñanza de destrezas en esa lengua, sino también fomentar una serie de actitudes y valores para un aprendizaje eficaz de la lengua extranjera. En este proceso, el papel del profesor es trascendental, ya que facilita la transmisión de esa actitud y genera en el alumno la curiosidad y el interés necesarios para considerar la lengua extranjera desde una perspectiva positiva:

Thus, developing the intercultural dimension in language teaching involves recognising that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see

that such interaction is an enriching experience (Byram, Gribkova & Starkey, 2002:7).

Es evidente que, en el entorno de la enseñanza bilingüe, la adquisición y el desarrollo de las competencias lingüística, comunicativa e intercultural han de estar estrechamente relacionadas. Se trata de un nuevo aporte de la enseñanza bilingüe, donde se interrelacionan valores educativos y culturales incluidos dentro la enseñanza de lenguas extranjeras.

Sin duda alguna, durante las últimas tres décadas y a través de las iniciativas analizadas anteriormente, desde la Unión Europea se ha pretendido la promoción y el impulso de un acercamiento intercultural procurando de este modo traspasar el aprendizaje gramatical y conseguir una mejor enseñanza del idioma, donde la comunicación y la interacción social entre individuos se convierta en una de las principales premisas.

Desde el momento en que la Unión Europea vio necesaria la promoción de la diversidad lingüística y cultural de los ciudadanos de países que la conforman y fomentó la interrelación entre los mismos a través de sus lenguas, se pusieron en marcha unas medidas cuyos objetivos estaban basados en el desarrollo de la competencia lingüística de los ciudadanos europeos. Como consecuencia de estas iniciativas, los gobiernos europeos consideraron la necesidad de llevar a cabo una serie de reformas educativas para además de impulsar aún más el aprendizaje de lenguas, conseguir la ansiada unificación europea y que la competencia plurilingüe de sus ciudadanos formase parte de la realidad lingüística de cada país.

De esta manera, el gobierno español, en concreto desde los gobiernos autonómicos competentes para ello, reflexionan y toman consciencia de la conveniencia de dar un nuevo cariz al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, por ello, y motivados por el aliento europeo, se llevaron a cabo la implantación de los programas bilingües y plurilingües que pretendían fomentar y desarrollar la competencia plurilingüe en nuestros alumnos. Por este motivo, el próximo capítulo de esta investigación nos ofrece primeramente una descripción de la evolución de la enseñanza de las segundas lenguas en el sistema

educativo español, para luego continuar con la puesta en marcha de los programas bilingües en las distintas comunidades autónomas y finalizar con un análisis del enfoque metodológico que integra lengua y contenidos (AICLE), utilizado en dichos programas.

CAPÍTULO 6. LA IMPLANTACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN ESPAÑA

En base a las iniciativas propuestas por la Comisión Europea que han sido analizadas en el capítulo anterior y que solicitaban a los países miembros que concedieran al conocimiento y aprendizaje de lenguas europeas la importancia merecida con el fin de lograr un continente más consolidado, nos disponemos a abordar el último capítulo de esta tesis doctoral, el cual nos ofrece en primer lugar una revisión de las leyes educativas más recientes para comprobar cuál ha sido el tratamiento que se le ha conferido a la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que, según los datos del Estudio de Competencia Lingüística Europeo (2012), el dominio de lenguas extranjeras del alumnado español era inferior a la mayoría de los países con los que se medía. A continuación, se analizarán las razones que llevaron a la implementación de los programas bilingües en las comunidades autónomas españolas y examinaremos el enfoque metodológico AICLE utilizado en dichos programas y que integra el aprendizaje de contenidos y lengua extranjera.

6.1. LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN ESPAÑA: INTRODUCCIÓN E IMPLEMENTACIÓN

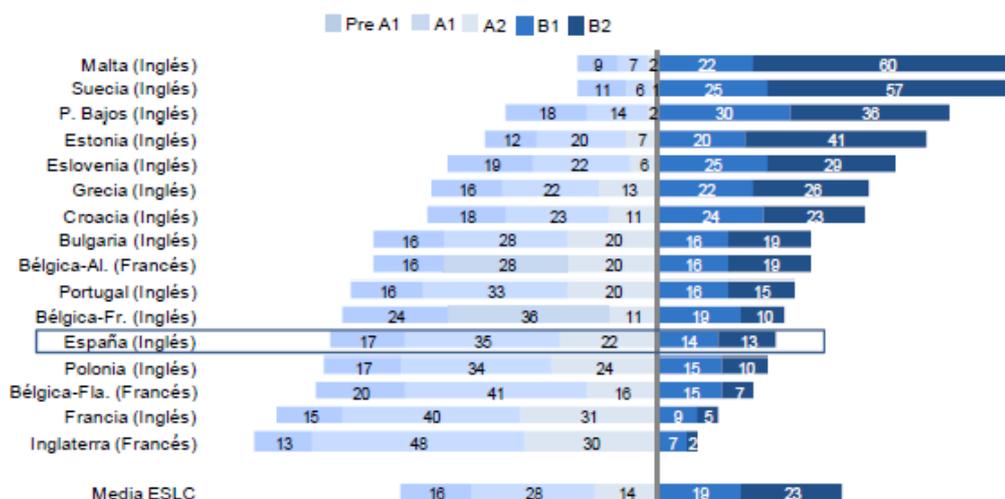
La evolución que está experimentando la sociedad a nivel mundial ha repercutido de manera directa en las aulas, en la manera de transmitir conocimiento y en el modo de formar a los alumnos. Como ya hemos avanzado a lo largo del capítulo anterior, el Consejo de Europa ha desempeñado un papel crucial en el impulso de la educación plurilingüe en el continente, lanzando proyectos e iniciativas donde se ponía de manifiesto el valor trascendental de potenciar la diversidad lingüística en el entorno educativo. Para ello, desde cada una de las iniciativas propuestas, se instaba a los países miembros a incluir en sus políticas lingüísticas la enseñanza de lenguas extranjeras, en cuyo aprendizaje irá inmerso el objetivo de adquisición de la competencia intercultural.

Asimismo, consecuencia de la globalización a la que nos vemos sometidos y de las continuas demandas de la Unión Europea, la promoción de las lenguas y la mejora en la competencia lingüística y comunicativa en las mismas, han hecho que la enseñanza de lenguas extranjeras haya sido un tema de capital importancia.

Dentro del contexto de la Estrategia de Lisboa 2010, en la que uno de los objetivos era convertir los sistemas de educación y formación de la Comunidad Europea en un referente de calidad internacional, los jefes de estado y gobierno reunidos en Barcelona en marzo de 2002 solicitaron el establecimiento de un indicador de competencia lingüística con el fin de medir los conocimientos de todos los Estados Miembros en lenguas extranjeras, convertirse en un indicador preciso y fiable y recoger datos periódicamente.

El gráfico que mostramos a continuación, refleja el análisis realizado por el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (European Survey on Language Competences, ESLC) en el que participaron 14 países y que fue publicado en junio de 2012. Así, observamos que el porcentaje de alumnado español con un nivel de usuario independiente B1 o B2, tal como marca el MCERL (Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas), es tan sólo de un 27% (14% en B1 y 13% en B2), frente a un 42% de media del nivel B1 y B2 de los países participantes en el estudio europeo.

Gráfico 1. Porcentaje de alumnos por niveles de rendimiento en la competencia en primera lengua extranjera 2011



Fuente: Estudio Europeo de Competencia Lingüística goo.gl/xr67TO

Destacamos en este sentido, el elevado nivel logrado en el dominio de la lengua extranjera en países como Malta y Suecia, con más del 50% de sus alumnos en los niveles B2, seguidos de Estonia y Países Bajos, con casi un 40% de sus alumnos también en estos niveles. Con porcentajes que rozan un 30% encontramos a Grecia y Croacia. Una de las razones que podrían sustentar este resultado, es que en todos los casos se trata de países con lenguas minoritarias y, por consiguiente, el interés y aprovechamiento del aprendizaje de la lengua inglesa es, sin duda, una condición sine qua non para la comunicación exterior de los habitantes de dichos países. Por otra parte, destacar las posiciones más bajas de la gráfica ocupadas por Inglaterra, Francia, la Bélgica Flamenca, Polonia y España y cuyos resultados no son nada halagüeños, puesto que la mayoría de los alumnos se sitúan en los niveles Pre A1 y A1.

Centrándonos en el alumnado de nuestras aulas, y basándonos en la baja competencia lingüística de éstos, el propósito más inmediato de los programas educativos bilingües que se implantaron era principalmente la superación y

mejora de este obstáculo y así evitar que las lenguas extranjeras supusieran un impedimento en el desarrollo profesional y personal del individuo.

La formación en lenguas extranjeras estaba caracterizada por ser poco eficaz y no lograr los objetivos propuestos. Si a esto sumamos la presión ejercida por parte de la Unión Europea nos encontramos con una necesidad imperiosa de reforzar y restablecer dicha formación curricular. Se trataba de que los alumnos lograsen mejorar la competencia comunicativa para cumplir con los requisitos de una sociedad multilingüe y con las necesidades del mundo laboral fomentando así un interés por la lengua y su cultura.

Sin embargo, la realidad lingüística escolar de nuestro país comenzó a cambiar de manera generalizada a finales del siglo XX, así podemos hablar del verdadero indicio de la enseñanza bilingüe¹¹³ en España a partir de 1995 con la elaboración del Libro Blanco¹¹⁴, que consideró necesaria la implantación de una nueva metodología que cumpliera con los requisitos exigidos por la UE. El documento subraya la importancia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, no sólo como un fin, sino como medio para el aprendizaje de otras materias. En este sentido, podemos afirmar que este es el principio fundamental sobre el que se asienta la educación bilingüe tanto en España como en Europa.

Paralelamente, y tras la exigencia europea del fomento de la diversidad lingüística y el impulso de la educación bilingüe como herramienta integradora entre los ciudadanos europeos, en 1996 se firma el convenio definitivo entre el entonces MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) y el British Council¹¹⁵, mediante el que se comprometen a colaborar en el desarrollo de un programa de educación bilingüe (inglés-español) en las escuelas públicas de España. El

¹¹³ Cabe señalar que, cuando nos referimos a enseñanza bilingüe en España nos referiremos al modelo educativo llevado a cabo con la implantación de los programas bilingües, en los que una lengua extranjera es utilizada como lengua vehicular para la enseñanza de los contenidos de otras asignaturas.

¹¹⁴ Consultar capítulo V de esta investigación.

¹¹⁵ El 15 de junio de 1987 se firmó el Memorando de entendimiento sobre colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council cuyo objetivo era fomentar el intercambio de profesorado y alumnado, y compartir experiencias didácticas y métodos de trabajo (MECD, 2013a). Para la consecución de estos objetivos, se concretó un nuevo convenio en 1996 y se firma un acuerdo de colaboración entre el MEC y el British Council mediante el cual 42 colegios en España se comprometían a impartir un 40% de las horas lectivas en lengua inglesa.

proyecto se centraba en la integración de la lengua inglesa como lengua vehicular para la enseñanza de los contenidos de ciertas asignaturas del currículo.

Posteriormente, y tras los buenos resultados obtenidos al comienzo de la implementación de la innovadora propuesta, las comunidades autónomas tomaron en consideración la ampliación de la educación bilingüe al mayor número posible de centros escolares con la implantación de programas bilingües en sus respectivos currículos educativos. Los nuevos modelos educativos suponían no sólo un cambio significativo en el enfoque metodológico a usar para transmitir la lengua extranjera, sino que también albergaba la esperanza de concebir la enseñanza de lenguas a través de una perspectiva diferente.

A pesar de los desafíos y obstáculos encontrados y la cantidad ingente de trabajo y esfuerzo, tanto por parte del profesorado, como de los padres, los programas bilingües en España se implantaron con la idea de preparar al alumnado a enfrentarse a una sociedad cada vez más globalizada. A partir de ese momento, fueron dos las comunidades precursoras en la implantación de este tipo de programas en sus planteamientos educativos: la Comunidad de Madrid con el “Programa de Colegios Bilingües” que se puso en funcionamiento en el curso 2004-05 y la Comunidad andaluza con el “Plan de Fomento del Plurilingüismo” puesto en marcha a partir del 2005.

Sin duda, la implantación de los programas bilingües en España ha sido un tema controvertido por los grandes esfuerzos y medidas ingentes que el arranque de ésta suponía, pero que también conlleva múltiples ventajas para el alumnado, tanto en el proceso y desarrollo del aprendizaje, como en su preparación y su formación personal.

6.2. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ESPAÑA: ANTECEDENTES Y CONTEXTO ACTUAL

La enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras es un asunto latente y de suma importancia en el panorama educativo actual y, desde hace unas

décadas, ha sido una de las mayores inquietudes de las instituciones políticas encargadas de la educación. Desde la etapa de educación infantil hasta la educación terciaria, el aprendizaje de idiomas ha sido un asunto cuestionado y controvertido que ha estado expuesto a una evolución y a una continua adaptación desde finales de siglo XX. En el apartado que exponemos a continuación, analizaremos cuál ha sido el tratamiento de las lenguas extranjeras en las leyes LGE, LOGSE, LOE, LOCE y LOMCE y examinaremos brevemente la influencia que supuso la toma de determinadas decisiones políticas, como la transferencia de las autonomías, en el procedimiento de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país.

6.2.1. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE)

Remontándonos al siglo pasado, el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en España estaba reducido a los estudios de Bachillerato hasta más de la mitad del siglo XX. El alumno comenzaba con el aprendizaje de la lengua extranjera, que era mayoritariamente la lengua francesa cuando éste tenía aproximadamente doce años, pudiendo prolongar dicho aprendizaje hasta finalizar el Bachillerato elemental, con 14 años, o como máximo hasta los 16 años, cuando acabase el Bachillerato Superior.

Sin embargo, en 1970 la enseñanza de una lengua extranjera es tomada en consideración y, con la entrada en vigor el 4 de agosto de la Ley General de Educación y Funcionamiento de la Reforma Educativa (ley 14/1970), se realizan dos modificaciones trascendentales. Una de ellas sería la reestructuración de las etapas de la escolarización (Preescolar, EGB, Enseñanzas Medias y Enseñanza Universitaria), y en lo que compete a la enseñanza de idiomas, ésta se vería favorecida y se introduciría en 6º de EGB, lo que sería la segunda etapa de la Educación General Básica.

6.2.2. LA LOGSE

No obstante fue en la década de los 90, cuando la enseñanza de idiomas volvería a sufrir los continuos cambios surgidos de las reformas políticas de los modelos educativos. Por una parte, el 3 de octubre de 1990 se aprobaba la Reforma Educativa de la LOGSE ¹¹⁶ (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1/1990)) mediante la cual se adelantaba el comienzo de la enseñanza de la lengua extranjera de los doce años (anteriormente 6º de EGB) a los ocho años (3º de la recién implantada Educación Primaria).

Por otra parte, el 14 de junio de 1991, a través del Real Decreto 1006/1991¹¹⁷ se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la etapa de Educación Primaria. Así, especificado en el anexo II que se refiere al horario escolar de dichas enseñanzas mínimas, se indicaban un total de 170 horas lectivas para el área de lenguas extranjeras en el segundo y tercer ciclo en la etapa de educación primaria.

6.2.3. LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA: TRANSFERENCIAS DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Posteriormente, en 1992 con la Ley Orgánica 9/1992 ¹¹⁸del 23 de diciembre, la realidad política del país quedaba descentralizada y se establecía la transferencia de las competencias a las comunidades autónomas que, poco a poco, fueron asumiendo responsabilidades y tomas de decisiones en materia educativa, lo que les ha llevado a configurar paulatinamente sus respectivas políticas lingüísticas. En este sentido, el artículo 20 de esta ley se refiere al ejercicio de la enseñanza y establece una serie de condiciones que se concretan en lo siguiente:

1- Se adopta un compromiso para facilitar los datos que sean requeridos por parte de la Administración del Estado sobre el funcionamiento del sistema educativo.

¹¹⁶ La ley puede ser consultada en el siguiente enlace: goo.gl/i886nn

¹¹⁷ Puede consultarse en el siguiente enlace: goo.gl/ZO8y7g

¹¹⁸ Puede ser consultada en el siguiente enlace: goo.gl/hph0VV

2- Siguiendo los criterios de planificación que se acuerden en la Conferencia Sectorial de Educación, se implantarán estudios y se crearán nuevos centros.

3- La evaluación se llevará a cabo por la Administración del Estado y las comunidades autónomas y se establecerán garantías para que la educación recibida sea homogénea y eficaz.

4- Desde la Conferencia Sectorial de Educación se adoptarán una serie de medidas de actuación.

6.2.4. COMIENZO DE SIGLO XXI: LA LOCE Y LA LOE

Continuando con los cambios políticos legislativos sucedidos en materia educativa, en diciembre de 2002 se aprobaba la LOCE ¹¹⁹(Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002, de 23 de diciembre). Desde esta nueva ley educativa, se indica la necesidad de introducir el aprendizaje de la lengua extranjera en el último curso de Educación Infantil, y a su vez reafirma la obligatoriedad de hablar dos lenguas comunitarias como medida de integración europea. En la misma estela, irían encaminados los principios referentes a la enseñanza de las lenguas extranjeras que se establecían con la nueva ley LOE el 3 de mayo de 2006 (Ley Orgánica de Educación 2/2006)¹²⁰.

A pesar de los numerosos y drásticos cambios legislativos que tuvieron lugar en tan solo diez años, todo parece indicar que un elemento común denominador de las leyes citadas era el fomentar el aprendizaje de dos lenguas extranjeras durante la escolarización y además adelantar dicho aprendizaje a la etapa de Educación Infantil. De esta manera, nuestro país se reafirma en la responsabilidad de cumplir con los objetivos en torno al aprendizaje de las lenguas extranjeras que fueron planteados por la Unión Europea durante la década de los 90.

¹¹⁹ Puede ser consultada en el siguiente enlace: goo.gl/4O8zSP

¹²⁰ Véase en el siguiente enlace: goo.gl/TK6bf3

6.2.5. LA LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE)

Como hemos mencionado en el capítulo V, desde el compromiso y las iniciativas que fueron propuestas por la Unión Europea de dominar dos lenguas comunitarias además de la lengua nativa, se pretenden dos objetivos claros. Por una parte, el potenciar la diversidad lingüística europea creando una sociedad plurilingüe y, por otro lado, generar una sociedad con amplias posibilidades de acceder al mundo laboral del mercado de trabajo europeo. En este sentido, será la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa aprobada el 9 de diciembre de 2013 (LOMCE, 8/2013)¹²¹, la que enfatiza el impulso y la determinación de la enseñanza bilingüe como una de las medidas más importantes para la consecución de la mejora del sistema educativo en nuestro país:

El dominio de una segunda lengua o, incluso, una tercera lengua extranjera, se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello, apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera (LOMCE, 2013. Capítulo XII: 97865).

En esta misma línea, los Reales Decretos¹²² (RD 126/2014, de 28 de febrero) y (RD 1105/2014, de 26 de diciembre), que resultan de la LOMCE y por los que se establecen los currículos básicos de las Etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato respectivamente, consideran la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras como un componente

¹²¹ Puede ser consultada en: goo.gl/axPkp4

¹²² Estos Reales Decretos pueden consultarse en: goo.gl/HKpffv

trascendental y relevante en una sociedad globalizada como la que vivimos, en la que la comunicación es un requisito indispensable:

El aprendizaje de lenguas extranjeras cobra una especial relevancia en este plano, ya que la capacidad de comunicación es el primer requisito que ha de cumplir el individuo para desenvolverse en un contexto crecientemente pluricultural y plurilingüe. Así lo han reconocido todos los gobiernos de la Unión Europea, que a lo largo de los últimos años han programado diversas actuaciones comunitarias en materia de educación con el objetivo último de hacer posible que cada ciudadano posea un conocimiento práctico de al menos dos idiomas además de su lengua materna, y así lo ha reflejado también la normativa española, la cual, en consonancia con esto, otorga a la capacitación para la comunicación en una o más lenguas extranjeras un lugar destacado entre los fines a cuya consecución está orientado nuestro actual sistema educativo (RD. 126/2014: 19394).

[...] en relación con el aprendizaje a lo largo de la vida, el Consejo de Europa señala que la finalidad de la educación lingüística en el mundo de hoy no debe ser tanto el dominio de una o más lenguas segundas tomadas aisladamente como el desarrollo de un perfil plurilingüe e intercultural integrado por competencias diversas en distintas lenguas y a diferentes niveles, en función de los intereses y necesidades cambiantes del individuo. Así, para fomentar y facilitar la construcción de un repertorio plurilingüe e intercultural, los currículos de las etapas de ESO y de Bachillerato incluyen, con carácter específico, la materia de Segunda Lengua Extranjera (RD. 1105/2014:516).

De los decretos mencionados y anteriormente citados, podemos afirmar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras es una de las premisas en las que se fundamentan las leyes vigentes educativas en nuestro país.

6.3. LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BILINGÜES Y PLURILINGÜES PARA EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

El punto de partida de la educación bilingüe en España surgió a raíz de la voluntad del Consejo de Europa de considerar la educación bilingüe como un elemento integrador y un compromiso para promocionar e impulsar la diversidad

lingüística en el continente. Como resultado de esta pretensión, y tal como hemos adelantado en el capítulo V de esta investigación, desde Europa se lanzaron múltiples proyectos e iniciativas desde finales del siglo XX hasta nuestros días. Entre ellas un marco regulador de criterios comunes (MCERL) y, lo que supuso un impulso definitivo en la implantación de la educación bilingüe en España: la publicación del Libro Blanco sobre Educación y Formación en 1995.

Así, de este modo, el 1 de Febrero de 1996, Jerónimo Saavedra, ministro de lo que era el Ministerio de Educación y Ciencia, el Embajador Británico David Brighty junto con el director del British Council, Peter John Whittaker, firmarían un convenio colaborador ¹²³.

El proyecto significó la expansión de la educación bilingüe en nuestro país, ya que su objetivo era desarrollar un programa de educación bilingüe (español-inglés) en los centros públicos españoles a través de un currículo integrado de lenguas y de áreas no lingüísticas que cumplieran las pautas y directrices propuestas por la Unión Europea y en última instancia, por el MCERL.

Paralelamente, y como resultado de la descentralización política en España que antes hemos mencionado, se lleva a cabo el traspaso de las competencias educativas para cada una de las comunidades autónomas. Así, cada territorio autonómico gestionó de manera diferente la puesta en funcionamiento de los programas bilingües que, a pesar de visualizar el mismo objetivo: aumentar la competencia lingüística y lograr una competencia comunicativa fluida en la lengua inglesa, pudieron variar desde la nomenclatura y el modo de implementarlos, hasta los requisitos exigidos al profesorado implicado en los mencionados programas bilingües.

La aceptación e implantación de los programas bilingües (enseñanza inglés-español) en el sistema educativo de las comunidades autónomas vino de la mano del citado convenio MEC-British Council. Sin embargo, a pesar de ser el origen y precursor de un nuevo modelo educativo, no todas las comunidades autónomas se vieron favorecidas por el convenio y, si lo hicieron, el número de

¹²³Sería renovado posteriormente en 2008 y 2013. Consultar el siguiente enlace: goo.gl/F8TRX1.

centros elegidos para el proyecto no cumplían con los requisitos que desde Europa se imponían, ni con las necesidades que la propia sociedad española demandaba.

De esta manera, y para hacer este tipo de programas más extensivo a un mayor número de alumnos, se desarrollaron unos proyectos de programas bilingües que han ido implantándose progresivamente durante la primera década del siglo XXI. Dichos programas pretendían impulsar el aprendizaje de lenguas, promover el multilingüismo como instrumento para el desarrollo personal del individuo y una herramienta para la interacción entre ciudadanos europeos.

Cabe señalar que, el fundamento y justificación de la enseñanza bilingüe es ser impartida, sobre todo y a través de la metodología AICLE, y que será ofrecida únicamente en los centros bilingües que lo soliciten y puedan ser habilitados para ello. Finalmente, son los alumnos la última pieza de este engranaje y los principales destinatarios de los mencionados programas quienes, en última instancia, se beneficiarán de esta enseñanza bilingüe que tiene un objetivo fundamental claro: la mejora en la competencia de la lengua extranjera. En este sentido, conviene aclarar que la pretensión de este modelo de enseñanza no es que los alumnos formados lleguen a ser bilingües, concepto que, tal como hemos adelantado, es particularmente difícil de acotar y delimitar tal y como hemos visto en el capítulo I de esta investigación, sino que sean capaces de desarrollar la competencia lingüística, comunicativa e intercultural en la lengua meta, y que, al mismo tiempo que se profundiza y mejora en los aspectos lingüísticos, vayan adquiriendo una actitud tolerante y abierta hacia la misma.

En términos generales, la implantación de la educación bilingüe en España y, la finalidad que ésta pretende, entraña el cumplimiento de una serie de requisitos y principios fundamentales que posibiliten y garanticen la consecución del objetivo mencionado. Entre estas recomendaciones, podemos destacar que es necesario que todas las comunidades autónomas proporcionen a las comunidades educativas medios económicos y personales para el buen desarrollo y funcionamiento de los programas bilingües. Asimismo, han de facilitar el intercambio y la comunicación entre ambas comunidades lingüísticas, lo que hará que el alumno desarrolle un talante positivo y abierto hacia la lengua extranjera.

Por último, y sin embargo un aspecto de una importancia capital, es el alto nivel de competencia lingüística y formativa que los profesionales partícipes en dichos programas bilingües han de poseer (Navés & Muñoz, 2000; Navés, 2009).

Veamos a continuación un breve análisis de cómo se han desarrollado los programas de educación bilingüe de aquellas comunidades autónomas siendo inicialmente partícipes en el mencionado convenio de 1996.

6.3.1. COMUNIDADES AUTÓNOMAS SIN OTRA LENGUA COOFICIAL

6.3.1.1. LA ENSEÑANZA BILINGÜE (ESPAÑOL-INGLÉS) EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Es indudable que la Comunidad de Madrid ha sido una de las regiones precursoras en el desarrollo de una serie de iniciativas y proyectos para llevar a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe. Así, distinguimos entre: los Programas de Colegios Bilingües¹²⁴; el currículo integrado hispano-británico; las Secciones lingüísticas en Educación Secundaria y finalmente, los Institutos Bilingües.

El objetivo del convenio MEC-British Council era el desarrollar proyectos curriculares integrados en la etapa de primaria para ser ampliados posteriormente en la etapa de secundaria, que se impartiría en las secciones bilingües. Las secciones bilingües¹²⁵ son creadas como extensión del proyecto MEC-British y se implantaron en 10 institutos adscritos en la Comunidad de Madrid. El curso 2004-05, sería el primer curso en el que los alumnos participarían del programa en Secciones Bilingües en los Institutos de Secundaria. El éxito del proyecto pasaba por una colaboración estrecha y coordinada de los profesores británicos y españoles, cuya formación era un elemento fundamental para el progreso y el éxito del proyecto. Independientemente de tal proyecto, la Comunidad de Madrid

¹²⁴ Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid: goo.gl/apJHMP

¹²⁵ Orden 2819/2005 del 26 de mayo.

desarrolla un programa propio y también durante el curso 2004-05 implanta los programas bilingües en 26 centros de primaria.

De esta forma, el desarrollo de la educación bilingüe en la Comunidad de Madrid se origina en el año 2004 y, desde entonces y hasta el momento actual, podemos decir que la enseñanza bilingüe y la implantación de los programas bilingües que la hacen posible en los centros educativos, ha sido una de las máximas políticas en las que más ha incidido el Gobierno de la Comunidad en las últimas décadas. El resultado de este importante empeño durante estos casi veinte años, ha dado lugar a una progresiva extensión de los programas bilingües en los centros escolares de la región, en la que comenzaron con la selección de 26 centros ¹²⁶ para la implantación de los programas bilingües en el curso 2004-05, llegando a alcanzar más de 460 centros bilingües en la región en el curso 2015-6 (353 colegios bilingües y 110 institutos bilingües). Además, desde la Comunidad se alienta a una considerable preparación y capacitación del profesorado, por ello los docentes implicados han de contar como mínimo con un nivel C1 (según MCERL) en la lengua extranjera en la que van a impartir las asignaturas no lingüísticas.

En lo que a legislación se refiere, por una parte tenemos la orden 3263/2014, de 24 de octubre¹²⁷, que es la que dispone el funcionamiento de los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. La mencionada orden establece que en la etapa de Primaria los alumnos han de recibir enseñanza a través de la lengua inglesa en un 30% del horario lectivo semanalmente, excepto para las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura.

Por otra parte, el funcionamiento de los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid fue regulado mediante la Orden 3331-2010, de 11 de junio¹²⁸, y en ella se establecen dos modalidades para la enseñanza bilingüe en la etapa de secundaria: la Sección Bilingüe y el Programa Bilingüe.

¹²⁶ Orden 1555/2004 BOCM: goo.gl/ftK4VH

¹²⁷ Orden 3263/2014 BOCM: goo.gl/gxfZb6

¹²⁸ Posteriormente, fue modificada por la Orden 29-2013, de 11 de enero: goo.gl/z1ynPB

La etapa de Educación Secundaria se pone en marcha con un modelo con dos variantes diferentes: Secciones Bilingües y los Institutos Bilingües. En la sección bilingüe los alumnos recibirán cinco horas de inglés avanzado, cuyos contenidos se centran en la lengua y literatura de países anglosajones y además Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza impartidas en inglés. Durante el primer y segundo curso de la ESO, los alumnos recibirán la enseñanza de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Ciencias de la Naturaleza en lengua inglesa. En tercer y cuarto curso, se sustituye Ciencias de la Naturaleza por Biología y Geología. En cuarto curso, y dependiendo del itinerario elegido por el alumno, se imparte en inglés otra asignatura más del currículo. Hemos de destacar que las áreas de Matemáticas, Lengua castellana y Literatura son enseñadas en castellano. Por otra parte, en los currículos de los institutos bilingües, a diferencia de lo que ocurría con las Secciones Bilingües, no son currículos integrados, sino que el currículo es el que establece la Comunidad de Madrid. Así, los alumnos de la etapa de Secundaria de los institutos bilingües reciben cinco horas de lengua inglesa y alguna de las siguientes asignaturas en inglés: Educación física, Educación plástica y visual, Música, Tecnologías y Educación para la ciudadanía.

6.3.1.2. LA ENSEÑANZA PLURILINGÜE EN ANDALUCÍA

Para hablar del comienzo del impulso del plurilingüismo en Andalucía, hemos de remontarnos a los años 1998 y 2000 cuando se pusieron en marcha las secciones bilingües franco-españolas y germano-españolas respectivamente. A partir de ese momento, podemos hablar de Andalucía como una de las comunidades españolas que, desde la Política Lingüística para la sociedad andaluza¹²⁹, ha tomado relevantes iniciativas para el desarrollo y fomento de la enseñanza plurilingüe, de hecho es la comunidad autónoma con mayor cantidad de centros educativos bilingües en nuestro país y cuenta actualmente con más de 1000 colegios bilingües en toda la comunidad¹³⁰.

¹²⁹ Consejo de Gobierno 22 de marzo 2005 (BOJA): goo.gl/aW0MXI

¹³⁰ Orden del 27 de abril de 2016, por la que se autorizan nuevos centros bilingües públicos para el curso 2016/17 se amplía la enseñanza bilingüe a nuevas etapas educativas en centros anteriormente

En este sentido, con la aprobación del Plan de Fomento del Plurilingüismo se establecen diferentes medidas dirigidas a los siguientes ámbitos:

- Plurilingüismo y profesorado: Aparte de poseer la titulación específica de su especialidad, el docente debe acreditar como mínimo un B2 según el MCERL de la lengua extranjera a impartir. Por otra parte, además de la competencia lingüística, el profesorado ha de incluir una metodología y unos materiales innovadores.

- Plurilingüismo y sociedad: La sociedad andaluza debe tomar en consideración la trascendencia que supone el aprendizaje de lenguas extranjeras y desde el Gobierno de la Comunidad y las comunidades educativas, se insta tanto a padres como a alumnos a que relacionen el aprendizaje de lenguas como un bagaje cultural determinante para su futuro profesional.

- Plurilingüismo e interculturalidad: *“se potenciará la educación intercultural dirigida al conjunto del alumnado con el objetivo de incrementar la sensibilización intercultural, promover la tolerancia e implantar el respeto mutuo entre el alumnado de distintos orígenes lingüísticos y culturales”* (BOJA, 2005:30).

- Centros Bilingües: La organización de los centros bilingües viene regulada en la Orden del 24 de julio de 2006, BOJA¹³¹ donde se especifican los aspectos básicos del funcionamiento y organización de los mismos. Esta orden fue modificada por la del 28 de junio de 2011 y posteriormente por la Orden 1 de agosto de 2016¹³². Según sustentan Madrid & Hugues (2011), los principales objetivos de los centros bilingües serán:

- Incrementar la competencia lingüística del alumnado en dos lenguas.
- Diseñar un currículo integrado de lenguas y contenido.
- Mejorar el nivel lingüístico del profesorado en la lengua extranjera a impartir.

autorizados como bilingües y se aprueban nuevos ciclos bilingües de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía: goo.gl/O9amwv.

¹³¹ Puede consultarse en: goo.gl/Q1YhWV

¹³² Puede consultarse en: goo.gl/zsN6LO

El programa de Secciones bilingües en Andalucía establece la enseñanza de los contenidos de materias no lingüísticas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física, etc.) a través de una lengua extranjera. Durante la etapa de Educación Infantil y en el primer y segundo ciclo de la Educación Primaria, se introduce la primera lengua extranjera, mientras que la segunda lengua extranjera es introducida en el tercer ciclo de dicha etapa (5º curso de primaria).

En cuanto a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, se imparten en lengua inglesa como mínimo un 30% del horario lectivo semanal dos materias no lingüísticas, preferentemente del ámbito de las ciencias sociales y naturales. En Bachillerato, también serán dos asignaturas comunes no lingüísticas las enseñadas en lengua inglesa. Y en lo que respecta a la Formación Profesional, igualmente es necesario que se impartan en inglés al menos el 30% del horario establecido para el ciclo formativo. Por otro lado, en los centros plurilingües se establecerá además la asignación de las áreas y la distribución horaria para impartir la segunda y tercera lengua extranjera.

6.3.1.3. LAS SECCIONES BILINGÜES EN CASTILLA LA MANCHA

La Comunidad de Castilla La Mancha comienza su andadura en la enseñanza bilingüe con la participación en el convenio antes mencionado entre en el MEC-British. El proyecto se implanta en 1996 en siete colegios e institutos públicos. Por su parte, la lengua francesa como lengua vehicular de la enseñanza de las asignaturas, también se abría hueco en el currículo y, tras acuerdos con el gobierno francés, se crean las secciones bilingües hispano-francesas en 2002.

Sin embargo, no fue hasta 2005 cuando la enseñanza bilingüe no se establece con más consistencia y se pone en funcionamiento un proyecto bilingüe llamado “Programa de Secciones Europeas”¹³³ (aprobado el 7 de Febrero de 2005 DOCM; 24/02/2005), ampliada y modificada en la Orden del 13/03/2008 “Instrucciones de la Dirección General de Recursos Humanos y Programación

¹³³ Puede consultarse el proyecto en el siguiente enlace: goo.gl/X09GyC

Educativa relativas al funcionamiento de Secciones Bilingües en Castilla La Mancha para el curso 2012/13”. La última Orden que regula los programas lingüísticos de los centros de Educación Infantil y Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional fue aprobada el 16 de junio de 2014 ¹³⁴.

El programa de Secciones Europeas tiene como objetivo que el alumnado mejore la competencia lingüística en una lengua extranjera como así lo determina la Unión Europea para poder facilitar la movilidad e intercambio entre los ciudadanos europeos. Asimismo, también se intenta fomentar la interculturalidad.

La implantación se lleva a cabo en el segundo ciclo de la Educación infantil hasta finalizar la etapa de Educación Secundaria (4º ESO). No obstante, las Secciones Europeas se amplían en 2012 a la Formación Profesional y a Bachillerato ¹³⁵ a través de la Orden 28/05/2012:20814 *“el bilingüismo en Bachillerato será un fin en sí mismo y un puente para los estudios posteriores de Formación Profesional y/o las enseñanzas universitarias posteriores”*. El profesorado implicado en los programas de secciones europeas debe acreditar como mínimo un B2 según el MCERL en la lengua vehicular en la que ha de impartir la asignatura.

6.3.1.4. LOS PROGRAMAS BILINGÜES EN LA COMUNIDAD DE MURCIA

La Comunidad de Murcia fue otra de las comunidades que también se acogieron al convenio MEC-British Council de 1996. Sin embargo, fuera del citado convenio, no lleva a cabo la implantación de los programas bilingües hasta el año 2009 ¹³⁶. La enseñanza bilingüe en la etapa de Educación Primaria en esta Comunidad Autónoma comenzó a implementarse en veinticinco centros de modo

¹³⁴ DOCM -- 20/06/2014 Por la que se regulan los programas lingüísticos de los centros de Educación Infantil y Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional sostenidos con fondos públicos de Castilla- La Mancha: goo.gl/acwffZ

¹³⁵ Orden que puede ser consultada en el siguiente enlace: goo.gl/Jp5RPZ

¹³⁶ Puede consultarse en: goo.gl/S1118W

experimental en el curso escolar 2009-2010 y serían reguladas por Orden de 18 de abril de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria y el Programa Colegios Bilingües Región de Murcia, estableciendo como mínimo un cuarto del horario lectivo semanal en lengua inglesa en materias no lingüísticas.

Actualmente, es la Orden de 15 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, por la que se regula el sistema de enseñanza bilingüe Español-Inglés en la Educación Primaria, se aprueban las bases reguladoras de sucesivas convocatorias de selección de centros y se establece la denominación de “Colegios Bilingües de la Región de Murcia”¹³⁷ (BORM, 2015) y en cuanto a la Etapa de Secundaria y Bachillerato, es regulada por la Orden de 27 de junio de 2011¹³⁸ de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Programa de Enseñanza Bilingüe en Centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia, el Programa de Enseñanza Bilingüe en Educación Secundaria modifica al creado para las Secciones Bilingües en el 2009.

La enseñanza bilingüe se desarrolla en la comunidad murciana a través de varias vertientes, siendo un nivel B2 reconocido por el MCERL el requerido por la comunidad a los docentes que impartan su asignatura en dichos programas bilingües. Los centros educativos de Murcia que participan de los programas bilingües imparten al menos un 25% del horario lectivo semanal de una asignatura no lingüística (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística y Educación Física) en una lengua extranjera. Actualmente, la última Orden que establece la regulación de la enseñanza en lenguas extranjeras en la comunidad de Murcia es la Orden de 3 de junio de 2016¹³⁹.

A finales del curso escolar 2013-2014, y motivado por la implantación de la LOMCE, se publicó la normativa que regularía un nuevo programa de enseñanza bilingüe en la comunidad autónoma de Murcia: el Programa Sistema de Enseñanza Bilingüe Español-Inglés en Educación Primaria (SEBI) (BORM,

¹³⁷ Orden que puede ser consultada en el siguiente enlace: goo.gl/8TNSQC

¹³⁸ Modificada por Orden de 14 de mayo de 2013: goo.gl/9JFSSm

¹³⁹ Consultar en: goo.gl/E5oqMw

2014)¹⁴⁰. El programa SEBI está enfocado a los centros sostenidos con fondos públicos de Educación Primaria y en él se distinguen tres modalidades diferentes de educación bilingüe:

- La modalidad A o *inmersión inicial* donde, además de la asignatura de inglés, el alumno recibe en lengua inglesa tan sólo el área de Ciencias de la Naturaleza.
- La modalidad B o *inmersión intermedia*, donde se imparten Ciencias de la Naturaleza y una de estas materias a elegir: Educación Física, Educación Artística, Religión y Valores Sociales y Cívicos.
- La modalidad C o *inmersión intensiva*, además de las áreas establecidas en la inmersión intermedia se imparten utilizando el inglés como lengua vehicular, o bien dos de las áreas de la modalidad intermedia y Ciencias Sociales o Matemáticas; o una de las áreas de la modalidad intermedia y Ciencias Sociales y Matemáticas, pudiendo llegar a impartirse en inglés todas las áreas, a excepción del área de Lengua Castellana y Literatura.

6.3.1.5. LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA RIOJA

La Comunidad Autónoma de La Rioja puso en funcionamiento en el curso 2004-05 dos modalidades de Programas Bilingües: Los Proyectos de Innovación Lingüística y las Secciones Bilingües¹⁴¹.

Los Proyectos de Innovación Lingüística en Centros (PILC), comprenden las etapas de Educación Infantil hasta Bachillerato y Formación Profesional y, como ocurre en las otras comunidades autónomas, se imparten los contenidos de áreas no lingüísticas en una lengua extranjera (inglés-francés) y están basados en el enfoque metodológico AICLE. Al igual que el resto de los programas bilingües,

¹⁴⁰ Puede ser consultado en: goo.gl/XDtHQE

¹⁴¹ Orden 7/2008, de 14 de abril, por la que se regula la convocatoria y el procedimiento de selección de centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja, que quieran implantar secciones bilingües: goo.gl/Rsa6oJ.

los PILC fomentan el aprendizaje de las lenguas extranjeras mediante los contenidos de otras asignaturas. Podemos encontrar tres modalidades del PILC:

- PILC A: En esta modalidad los docentes utilizan la lengua extranjera objeto del proyecto para comunicarse con los alumnos en aspectos relacionados con rutinas, saludos, indicaciones, instrucciones, enunciados, etc. Si el progreso de la clase lo aconseja en el transcurso del año escolar, también se desarrollan pequeñas partes del currículo. Para participar en esta modalidad los docentes deben acreditar un nivel B1 en el MCERL (Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas).
 - PILC B: Los docentes imparten, al menos, una unidad didáctica del currículo en la lengua extranjera objeto del proyecto. Para participar en esta modalidad los docentes deben acreditar un nivel B2 en el MCERL.
 - PILC C: Bajo esta modalidad, los docentes imparten los contenidos de un área o materia del currículo en la lengua extranjera objeto del Proyecto. Para participar en esta modalidad los docentes deben acreditar un nivel B2 en el MCERL.
- Secciones Bilingües (Orden 7/08, 14 abril) es un Proyecto de Centro y como tal debe incluirse en el Proyecto Educativo (PE). Se llevan a cabo en los centros de Educación Secundaria y Formación Profesional, impartiendo dos asignaturas completas en lengua extranjera.

6.3.1.6. LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE EN CANTABRIA

Dentro del Plan Regional para la Potenciación de la Enseñanza y el aprendizaje de las Lenguas Extranjeras, se asientan los Programas de Educación Bilingüe de la Comunidad de Cantabria (Resolución 28 de septiembre, 2006)¹⁴². Dichos Programas se implantan en 2008 en los centros públicos en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, impartiendo

¹⁴² Resolución que puede consultarse en: goo.gl/RgG3fe

como mínimo dos asignaturas en inglés, en francés o en alemán¹⁴³. Asimismo, podemos distinguir dos tipos de vertientes de educación bilingüe en la comunidad cántabra:

-Programas de Educación Bilingüe (inglés-español) en Educación Infantil y Primaria. En el segundo ciclo de Educación Infantil, se imparte una hora semanal en la lengua inglesa y de cuatro horas lectivas a la enseñanza de contenidos en lengua inglesa de una o dos materias del currículo. En lo que respecta a la Educación Primaria, el programa bilingüe se distribuye del siguiente modo: en el primer ciclo se dedican dos horas y media a la enseñanza de la lengua inglesa y las otras dos horas quedan repartidas en la enseñanza de los contenidos de una o dos áreas, excepto para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas o la Segunda Lengua Extranjera; en el segundo ciclo, se asignan tres horas a la impartición de la lengua inglesa, y otras dos horas más a la enseñanza en lengua inglesa de los contenidos de una o dos áreas, a excepción de las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, o Segunda Lengua Extranjera; y en el tercer ciclo se destinan tres horas a la impartición de la lengua inglesa, y otras tres horas distribuidas en los contenidos de dos áreas no lingüísticas.

-Programas de Educación Bilingüe en la etapa de Secundaria, se incluyen dos materias no lingüísticas impartidas en una lengua extranjera y además el alumnado opta por el aprendizaje de una tercera lengua: francés-español, alemán-español o inglés-español en Educación Secundaria y Bachillerato (BOC, 2013).

- Programas de Educación Bilingüe en inglés-español en Formación Profesional.

¹⁴³ Véase en el siguiente enlace: goo.gl/DGi1BM

6.3.1.7. LOS PROGRAMAS BILINGÜES EN EL PRINCIPADO DE ASTURIAS

En 2008, el Principado de Asturias ponía en funcionamiento y con carácter experimental, un programa bilingüe que se vería regulado en 2009 por la Resolución de 19 de Mayo de 2009¹⁴⁴ (BOPA, 2009). Actualmente, es la Resolución de 4 de junio de 2015¹⁴⁵ la que regula el Programa Bilingüe en el Principado de Asturias. Así, en Asturias, además de los centros educativos que adoptaron el convenio MEC- British Council, la implantación de la educación bilingüe responde a dos vertientes más:

- Programa Bilingüe en Primaria. Comienza en el primer curso de primaria y se imparten en inglés una o dos áreas no lingüística del currículo (Ciencias Naturales, Educación Artística, Educación Física o Ciencias Sociales) en dos sesiones semanales, sin aumentar por ello el horario lectivo del alumnado.
- Secciones Bilingües español - francés y español - inglés en Educación Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos. En estas etapas educativas, se añade una nueva lengua extranjera y se aumentan dos horas lectivas semanales al horario de la lengua extranjera del programa, suponiendo un aumento de sesiones del horario del alumnado.

6.3.1.8. EXTREMADURA

La comunidad autónoma de Extremadura desarrolló en 2008 un plan llamado LINGUAEX, cuyo firme objetivo era fomentar el plurilingüismo que exigía la Unión Europea. En este plan se desarrollan principalmente las líneas de actuación de las Secciones Bilingües de aquellos centros educativos no universitarios. Motivado por la demanda social y laboral, la oferta lingüística

¹⁴⁴ Consultar la Resolución en: goo.gl/OgqbM5

¹⁴⁵ Resolución de 4 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que regula el Programa Bilingüe en centros educativos de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos en el Principado de Asturias y se establece el procedimiento de adhesión de nuevos centros al programa. Véase en: goo.gl/qkiCdH

ofrecida se amplió y las lenguas a implantar en el currículo extremeño abarcan: inglés-español, francés-español o portugués-español.

La acreditación lingüística exigida a los docentes que se encargan de impartir sus áreas en estos programas bilingües es como mínimo un B2, según el MCERL. Asimismo, además de las secciones bilingües asociadas al currículo integrado español-inglés que ofreció el convenio MEC-British Council, existen en la comunidad extremeña las secciones bilingües reguladas por la Orden (DOE, 2015) de 31 de marzo de 2015¹⁴⁶ por la que se regula, con carácter experimental, la convocatoria de Secciones Bilingües en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional para el curso 2015/2016, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE, 2015), donde se establece que:

- En las Secciones Bilingües español-inglés y español-francés establecidas en la etapa de Educación Primaria, se impartirá docencia de áreas no lingüísticas en una lengua extranjera.
- En cuanto a las Secciones Bilingües (español-inglés, español-francés y español-portugués) en Educación Secundaria, y en función de la materia no lingüística escogida, podemos distinguir tres modalidades diferentes: Modalidad A1, A2 mixta y B. En la modalidad A1 la enseñanza se lleva a cabo en lengua extranjera, como mínimo, en dos materias no lingüísticas seleccionadas por el centro. En la modalidad A1 mixta: impartición de, al menos, dos materias no lingüísticas seleccionadas por el centro en distinto idioma cada una. En la modalidad B, un área o materia no lingüística seleccionada por el centro en el proyecto bilingüe se impartirá en la lengua extranjera objeto de la sección.

¹⁴⁶ Orden que puede consultarse en el siguiente enlace: goo.gl/uayvSx

6.3.1.9. LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA COMUNIDAD ARAGONESA

Como en la mayoría de las comunidades autónomas, el modelo educativo bilingüe en la comunidad aragonesa comenzó con el convenio British Council-MEC en 1996. No obstante, como también sucedería en el resto de la geografía española, la Consejería de Educación se vio en la necesidad de impulsar modalidades de programas bilingües que promovieran el aprendizaje de las lenguas en la comunidad autónoma aragonesa.

De esta forma, en el año 1999 el Gobierno de Aragón comenzó la implementación del Programa de Currículo Integrado español-inglés en algunos de los centros educativos aragoneses. Finalmente, y regulados por la Orden de 14 de febrero de 2013, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón ¹⁴⁷, el Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras en Aragón (PIBLEA) se implanta en 200 centros de la comunidad aragonesa. Según el artículo 2 de dicha orden, se distinguen dos modalidades dentro del Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras en Aragón (PIBLEA):

- Los programas CILE 1 (Currículo Impartido en Lengua Extranjera) para denominar a aquellos centros que imparten sólo un área, materia o módulo completo del currículo en lengua extranjera. En lo que respecta a la Educación Infantil y Primaria, se empleará un 20% del horario lectivo a la enseñanza de la asignatura en lengua extranjera, considerando la necesidad de ampliar las horas destinadas a la enseñanza de la lengua extranjera en sí.
- Los denominados como programas CILE 2 (Currículo Impartido en Lengua Extranjera) para designar a aquellos centros que imparten como mínimo dos asignaturas o módulos completos en la lengua extranjera elegida (inglés, francés o alemán). Para las etapas de Infantil y Primaria en esta modalidad, la enseñanza en la lengua extranjera será un 30% del horario lectivo total.

Respecto a la Etapa de Educación Secundaria, tanto en CILE 1 como en CILE 2, será el centro el que elija las materias o módulos a impartir en lengua

¹⁴⁷ Véase el siguiente enlace: goo.gl/AAwoDC

extranjera, y en caso de que se trate de un programa de bilingüismo de lengua francesa o alemana, consideradas como materias de segundas lenguas extranjeras del currículo y será posible aumentar el horario del alumno hasta en dos horas semanales para impartir dicha lengua extranjera. El requisito exigido a los docentes que imparten sus asignaturas en estos programas bilingües es la posesión mínima de un nivel B2 acorde con el MCERL.

6.3.1.10. LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

La comunidad autónoma de Canarias ha venido desarrollando el modelo de educación bilingüe desde que implantase los programas bilingües en el curso 2004-05. El modelo implantado se denomina “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera” y supone la enseñanza parcial de un área no lingüística en inglés. Se emplea como mínimo una hora semanal del horario de las mismas para su impartición en lengua inglesa, a excepción de las áreas o asignaturas de otra lengua extranjera, Lengua Castellana y Literatura, Enseñanzas de Religión o Latín, que no podrán impartirse en lengua inglesa. Generalmente, las áreas a impartir son: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Artística.

Como en la mayoría de las CCAA, se trata de promover el aprendizaje de lenguas mediante un currículo que utilice la lengua extranjera como medio de aprendizaje de contenidos de materias no lingüísticas, pretendiendo así favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa y que el aprendizaje sea más natural. Actualmente, la orden que regula el desarrollo de los programas bilingües en la Comunidad Autónoma de Canarias es la Orden de 7 de febrero de 2011¹⁴⁸, por la que se modifica la Orden de 11 de junio de 2010, y que establece los requisitos para la solicitud y autorización de la modalidad de aprendizaje integrado de lengua inglesa y contenidos de otras áreas o materias, en centros públicos que imparten enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín

¹⁴⁸ Orden que puede ser consultada en el siguiente enlace: goo.gl/eNi8iC

Oficial de Canarias número 32, Santa Cruz de Tenerife, 14 de febrero de 2011. Al igual que en la mayoría del resto de las comunidades, es un nivel B2 el mínimo requerido para impartir docencia en los centros bilingües de Canarias.

6.3.1.11. LAS SECCIONES BILINGÜES EN LA COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN

Diez años después de instituir el currículo integrado español-inglés que establecía el convenio MEC-British Council, en 2006 surgen las Secciones Bilingües en los centros escolares en las etapas de Infantil y Primaria, regulados por la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero de 2006 (BOCyL de 12 de enero). Esta orden fue más tarde modificada por la Orden EDU/1847/2007¹⁴⁹, de 19 de noviembre en la que, entre otras modificaciones, se autoriza la implantación de secciones bilingües de más de un idioma en el mismo centro educativo y se establece que la enseñanza bilingüe puede impartirse en inglés, francés, alemán, italiano o portugués, impartándose en el idioma seleccionado de dos a tres materias no lingüísticas, siendo el total de las horas impartidas en esa lengua como máximo un 50% del horario total del alumnado (BOCyL, 2014).

Los programas comienzan a implantarse en el primer curso de Educación Primaria. En comparación con muchas de las otras comunidades autónomas, Castilla y León no incluye la educación bilingüe en la etapa de Bachillerato ni en los ciclos formativos de Formación Profesional. El nivel exigido a los docentes para impartir clase en los programas bilingües es como mínimo un B2 de acuerdo con el MCERL.

6.3.2. PROGRAMAS PLURILINGÜES EN LAS COMUNIDADES CON LENGUA COOFICIAL

El contexto lingüístico que presentan las comunidades que vamos a analizar a continuación, tiene la peculiaridad de tener que garantizar las

¹⁴⁹ Véase enlace: goo.gl/i1PgPj

necesidades que impone la sociedad multilingüe y multicultural que la habita y por tanto, han de buscar un equilibrio entre la enseñanza de una segunda y tercera lengua extranjera, y al mismo tiempo regularizar el uso y la enseñanza de las lenguas cooficiales en su currículo educativo.

6.3.2.1 LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA

Según establece la Orden Foral 110/2011¹⁵⁰ (BON, 2011), y teniendo en cuenta que conviven el euskera y el castellano en los centros educativos, en la comunidad autónoma de Navarra y en virtud del número de sesiones dedicadas a impartir la lengua seleccionada podemos diferenciar diversos modelos de educación plurilingüe¹⁵¹. En lo que respecta al objeto de nuestro estudio, el aprendizaje de la lengua inglesa, la materia en cuestión se imparte de la siguiente forma dependiendo del modelo lingüístico al que el centro pertenezca:

- Modelos plurilingües PAI (Programa Aprendizaje en Inglés) comienzan desde 2º infantil hasta 6º de Primaria y buscan desarrollar los contenidos curriculares de áreas no lingüísticas en una lengua extranjera, integrando enseñanza de lengua y contenido. Para alumnado de programa de modelo A/G se impartirá en inglés un 35% del currículo (10 sesiones semanales en lengua inglesa). Para modelos B y D, se impartirá un 18% del currículo en inglés para la etapa de infantil y un 28% en primaria, esto es, se dedican cinco sesiones semanales en el segundo ciclo de Infantil, aumentando las horas de enseñanza a seis para el primer ciclo de Primaria y ocho en segundo y tercer ciclo de esa misma etapa.
- Secciones Bilingües en educación Secundaria: Donde se utilizan la lengua inglesa o francesa como lenguas vehiculares para la enseñanza del contenido de varias asignaturas. El funcionamiento del programa Secciones Bilingües en francés dista de las secciones bilingües en inglés,

¹⁵⁰ Puede ser consultada en: goo.gl/zgQ2sU

¹⁵¹ **El modelo A:** Enseñanza en castellano, con el euskera e inglés como asignatura. **El modelo B:** Enseñanza en euskera y castellano, con inglés como asignatura. **El modelo D:** Enseñanza totalmente en euskera, con castellano e inglés como asignatura. **El modelo G:** Enseñanza totalmente en castellano, con inglés como asignatura.

en tanto que en el primer caso se amplían la enseñanza de la lengua francesa con horas extraescolares y no será hasta el segundo ciclo de la ESO cuando se impartan las asignaturas en francés. Caso diferente para las secciones en inglés donde se introduce la lengua inglesa como lengua vehicular de las asignaturas desde el primer curso de dicha etapa. Resolución 134/2013, de 15 de marzo, del Director General de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan los programas de Secciones Bilingües de inglés y de francés para la incorporación de nuevos centros y se establecen las bases para su impartición en el curso 2013-2014 (BON, 2013).

En todos los casos, es requisito imprescindible que el profesorado acredite la posesión de un nivel B2 en la lengua en la que se han de impartir las asignaturas no lingüísticas.

6.3.2.2. LA COMUNIDAD VALENCIANA

Tras el Decreto 127/2012 del 3 de agosto¹⁵², se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunidad Valenciana. El variado y complejo sistema educativo de la comunidad valenciana lo conforman diferentes tipos de programas de enseñanza plurilingüe que abarcan todas las etapas educativas, desde educación Infantil hasta Bachillerato y Formación Profesional y tienen el propósito de mejorar la competencia lingüística de los ciudadanos de la Comunidad Valenciana tanto en valenciano y castellano y además, promocionar el aprendizaje en lenguas extranjeras.

- Los programas plurilingües en los que se imparte la enseñanza de contenidos curriculares de materias o módulos no lingüísticos en valenciano, en castellano o en inglés y que puede incorporar además otras lenguas extranjeras.

¹⁵² Puede consultar el Decreto en el siguiente enlace: http://www.dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=007636/2012&L=1

- Programa Plurilingüe de Enseñanza en Valenciano (PPEV) en el que la lengua base para la enseñanza es el valenciano.
- Programa Plurilingüe de Enseñanza en Castellano (PPEC) en el que la lengua base es el castellano. Cada centro concretará a través de su Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) qué lengua usará para impartir las materias de sus programas, que será determinada por los términos municipales de predominio lingüístico, bien castellano o valenciano.

6.3.2.3. GALICIA

Durante los últimos diez años la Xunta de Galicia, desde la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria de Galicia, y como respuesta a las exigencias provenientes de la Unión Europea, se ha propuesto promover el aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ello, y con el propósito de mejorar la competencia lingüística en lenguas extranjeras del alumnado gallego, se crean las Secciones Bilingües que pretenden reforzar el aprendizaje de la lengua extranjera mediante la incorporación parcial del uso de la misma como vehículo de comunicación en la materia. Incluyendo no sólo las competencias lingüísticas, sino desarrollar competencias pluriculturales y plurilingües en el individuo.

Las Secciones Bilingües en la comunidad autónoma de Galicia se inician en el año 2000 con proyectos experimentales, sin embargo, no fueron reguladas hasta 2006. Actualmente, las Secciones Bilingües, que son reguladas por la Orden del 12 de mayo de 2011¹⁵³, se incorporan desde la etapa de primaria hasta Formación Profesional o Bachillerato y en ellas se imparten los contenidos de una materia no lingüística en una lengua extranjera de la unión europea, mientras que el resto del currículo lo estudiarán en gallego o castellano. Combinando gallego, castellano y una lengua extranjera hasta llegar a un 30% del horario lectivo para cada una de ellas.

¹⁵³ Orden que puede ser consultada en: goo.gl/EvppUa

6.3.2.4. LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE EN LAS ISLAS BALEARES

La educación plurilingüe en las Islas Baleares es desarrollada a través de dos programas bilingües: el Plan Piloto de Educación Plurilingüe y las Secciones Europeas. En referencia al Plan Piloto de Educación Plurilingüe (Resolución del consejero de educación, Cultura y Universidades del 4 de mayo de 2012¹⁵⁴ (BOIB, 2012) se establece que el alumno curse cinco horas de la Educación Primaria en cada una de las lenguas de la comunidad autónoma (castellano, catalán e inglés) y para la etapa de Secundaria un mínimo de seis horas incluidas las áreas lingüísticas.

Por otro lado, en las Secciones Europeas, reguladas por la Orden de 17 de junio de 2009, de la Consejera de Educación y Cultura (BOIB, 2009), como mínimo se dedica una hora semanal a la enseñanza en lengua extranjera de cualquier asignatura del currículo, a excepción de las que deban ser impartidas en catalán según lo establecido en la normativa. Las Secciones Europeas también se implantan en la etapa de Bachillerato y en Formación Profesional impartándose materias no lingüísticas en lengua extranjera.

6.3.2.5. PLAN INTEGRAL DE LENGUAS EXTRANJERAS EN CATALUÑA

Sin duda, Cataluña cuenta con un gran bagaje en el tema de educación bilingüe desde que se aprobara la ley que regulaba la inclusión en el currículo educativo de las lenguas cooficiales de la geografía española¹⁵⁵. Sin embargo, en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras hemos de referirnos a la ley 12/2009, de 10 de julio, donde se establece que los centros educativos catalanes, deben elaborar un proyecto lingüístico que incluya la enseñanza de lenguas extranjeras, y además se concreten aspectos relativos tanto del tratamiento del catalán como lengua vehicular y de aprendizaje, como del proceso de enseñanza y

¹⁵⁴ Resolución que puede ser consultada en el siguiente enlace: goo.gl/9vZZI5

¹⁵⁵ El periplo se inició con el Real decreto 2092/1978, que hizo obligatorio, nuevamente, el estudio del catalán como asignatura, aunque el gran impulso vino con la aprobación de la Ley 7/1983, de normalización lingüística.

de aprendizaje del castellano, así como de las distintas opciones respecto a las lenguas extranjeras (BOE, 2009).

En este sentido, el tratamiento de las lenguas extranjeras en la educación se determina en el Plan Integral de Lenguas Extranjeras para la Comunidad Autónoma de Cataluña que viene regulado en la Orden ENS/102/2012¹⁵⁶, de 5 de abril, por la que se aprueban las bases generales para la selección de proyectos de centros educativos públicos y privados concertados de Cataluña para participar en el Plan Integrado de Lenguas Extranjeras (PILE), en el marco de un proyecto lingüístico plurilingüe, y se abre la convocatoria pública para el año 2012 (DOGC nº 6114,24-04-2012).

Este plan se implementa tanto en la etapa de Educación Primaria como en la etapa de Secundaria (ESO, Bachillerato y Formación Profesional). No obstante, el plan presenta diversas modalidades en función de la progresión con la que se introduzca la enseñanza de la lengua extranjera como lengua vehicular. Así, podemos distinguir: la modalidad A1 y A2 para la etapa de Educación Primaria y cuya diferencia versa en el grado de implantación de la impartición de la primera lengua extranjera, con un mínimo del 12% del currículo de la etapa para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de áreas no lingüísticas en la lengua extranjera o para hacer proyectos integrados y temáticos de duración equivalente, donde se pretende que el alumno desarrolle estrategias de comunicación; por otro lado, la modalidad B, que está dirigida a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y se caracteriza por la enseñanza y aprendizaje de los contenidos de un área no lingüística del currículo en lengua extranjera, con un mínimo global del 15% del currículo del alumnado a lo largo de la etapa en dicha lengua; la modalidad C va destinada a los ciclos formativos de Formación Profesional, a la enseñanza de las artes plásticas y diseño, y a las enseñanzas deportivas determinada por impartir algún crédito o módulo en lengua extranjera; finalmente, la modalidad D, para la etapa de Bachillerato, con la pretensión de mejorar de la autonomía de aprendizaje y la competencia plurilingüe, se continúa

¹⁵⁶ Puede consultarse en el siguiente enlace: goo.gl/xRX2nh.

con el aprendizaje de áreas no lingüísticas en un idioma extranjero, pudiendo impartir el 18% del horario lectivo del currículo del alumno.

6.3.2.6. EL MARCO DE EDUCACIÓN TRILINGÜE (MET) EN EL PAÍS VASCO

Como el resto de las comunidades con una lengua cooficial además del castellano, los proyectos de experimentación trilingües en el País Vasco buscan consolidar el conocimiento de la lengua euskera y del castellano, y al mismo tiempo introducir una lengua extranjera (inglés) para impartir los contenidos de algunas materias. De esta forma, el Marco de Educación Trilingüe del País Vasco es regulado por la Orden de 18 de mayo de 2010, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, donde se convoca a los Centros de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos para el desarrollo de Proyectos de experimentación del Marco de Educación Trilingüe a desarrollar a partir del curso 2010-2011 ¹⁵⁷ (BOPV, 2010). Desde dicha orden se determinan las características del Marco de Educación Trilingüe en esta comunidad, que se pone en funcionamiento en el curso escolar 2010-2011 y se comienza a implementar en cuarto curso de Educación Primaria y/o primero de Educación Secundaria Obligatoria.

El alumnado de Educación Primaria debe cursar, al menos, cinco horas en cada una de las tres lenguas (euskera, castellano y lengua extranjera); mientras que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria deberá hacerlo un mínimo de seis horas en cada una de ellas, incluyendo en estas sesiones las horas que corresponden a las asignaturas de las lenguas en sí. En lo que respecta a la etapa de Bachillerato, esta comunidad autónoma cuenta con un programa de enseñanza plurilingüe, en el cual se incorpora una lengua extranjera como vehicular en la impartición de, al menos, el 20% de las materias.

Para poder confrontar y hacer un seguimiento del alumnado que es partícipe de este los programas bilingües en nuestra geografía, el Ministerio de

¹⁵⁷ Consultar en: goo.gl/7uK27k

Educación, Ciencia y Deporte ha elaborado un informe “Datos y Cifras. Curso Escolar 2015-16 en el que podemos apreciar el porcentaje de alumnado que participó en la instrucción de lengua extranjera a través del aprendizaje de contenidos durante el curso 2013-14. Al mismo tiempo, también nos ofrece el porcentaje de alumnos que siguieron otras experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras y de los que participaron en centros extranjeros. Como puede apreciarse en la Figura 2, la comunidad de Castilla y León es la comunidad que mayor porcentaje de alumnos de primaria registra (44,8%), seguida de la Comunidad de Madrid (31,3%). En lo que se refiere a los alumnos de la etapa de Secundaria, es la comunidad extremeña la que más porcentaje registra (18,8%), seguida de la Comunidad de Castilla La Mancha (18,5%).

Gráfico 2. Porcentaje de alumnos que participaron en experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua vehicular en el curso 2013-14.

	Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera ⁽¹⁾		Otras experiencias ⁽²⁾		Centros extranjeros	
	E. Primaria	ESO	E. Primaria	ESO	E. Primaria	ESO
TOTAL	20,4	13,7	5,1	2,8	1,2	0,9
Andalucía	17,4	17,5	0,0	0,0	0,7	0,7
Aragón	26,1	10,1	8,7	1,2	0,0	0,0
Asturias (Principado de)	1,4	0,0	43,0	16,8	0,5	0,4
Baleares (Illes)	0,8	1,1	14,3	7,4	2,0	0,9
Canarias	13,7	11,3	0,0	0,0	2,2	1,5
Cantabria	5,9	8,0	7,6	7,9	0,0	0,0
Castilla y León	44,8	10,8	9,8	2,2	0,0	0,0
Castilla-La Mancha	20,7	18,5	3,8	1,5	0,0	0,0
Cataluña	..	..	..	..	1,1	0,9
Comunitat Valenciana	..	..	..	..	2,5	2,2
Extremadura	16,7	18,8	0,0	0,0	0,0	0,0
Galicia	11,2	6,6	15,0	10,1	0,0	0,0
Madrid (Comunidad de)	31,3	16,6	2,9	0,6	2,4	2,8
Murcia (Región de)	18,1	17,5	1,2	1,0	0,8	0,6
Navarra (Comunidad Foral de)	9,0	1,6	0,0	0,0	0,1	0,0
País Vasco	20,8	11,5	0,0	0,0	0,7	0,7
Rioja (La)	1,2	3,9	36,7	31,8	0,0	0,0
Ceuta	7,1	2,7	13,8	0,0	0,0	0,0
Melilla	13,0	0,0	5,2	7,6	0,0	0,0

(1) Recoge la oferta de programas que garantizan su impartición por lo menos en todos los cursos de cada una de las etapas de la educación obligatoria (Primaria y/o ESO) y que también puede abarcar segundo ciclo de E. Infantil y/o la enseñanza post-obligatoria.

(2) Recoge aquellas experiencias de profundización en el conocimiento de una lengua extranjera, que incluyen su utilización como lengua de enseñanza para una o más áreas o materias, diferentes de la propia lengua extranjera. Estas experiencias no suelen estar orientadas a su continuidad en cada uno de los cursos de las etapas obligatorias, e incluso, a veces pueden estar condicionadas a la disponibilidad en el centro de profesorado que pueda participar en ellas.

Fuente: Datos y Cifras. Curso Escolar 2015-16. Ministerio De Educación, Cultura y Deporte.

6.4. AICLE: EL ENFOQUE METODOLÓGICO PARA LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE

6.4.1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DEL USO DE LA METODOLOGÍA AICLE

Desde que en 1995 se aprobase el Libro Blanco por la Comisión Europea, surgen varias iniciativas para otorgar una relevancia al dominio de lenguas y para impulsar la diversidad lingüística en Europa, entre ellas, cobra una importancia capital la consideración de promocionar la educación bilingüe mediante la enseñanza de diferentes áreas curriculares a través de un idioma extranjero. Como hemos adelantado en anteriores apartados, el fin pretendido con este enfoque metodológico no es otro que el de conseguir una educación bilingüe mucho más afianzada y consolidada en Europa. Una consolidación necesaria e imprescindible que permita la integración entre los ciudadanos que la conforman y posibilite, a través de la movilidad de los mismos, un plurilingüismo que dé paso a una comunicación más eficaz y fluida; objetivos que, por otra parte, no eran conseguidos con las metodologías tradicionales implicadas en los sistemas educativos europeos:

Three factors are currently putting pressure on Europe's traditionally monolingual national education systems: the internationalization of communication, the increasing diversification of populations as a result of mobility and immigration, and the need to strive for the integration of the Union by enhancing the multilingualism of its citizens (Dalton-Puffer, 2011:9, en Jiménez Catalán & Fernández Fontecha, 2015: 82-83).

A pesar de que, tal como hemos analizado en el capítulo 5 de esta investigación, este tipo de instrucción ya se llevaba a cabo en Europa, concretamente en Luxemburgo y Bélgica a mediados y finales del siglo XIX, y posteriormente en la década de 1960 en las Secciones Bilingües germano-francesas de las zonas fronterizas entre dichos países, no fue hasta la década de los 80 cuando, debido a la popularidad e influencia de los programas bilingües desarrollados en Canadá en 1960, se generó en Europa un interés creciente por

este tipo de enseñanza y se propuso extender dicha metodología e impulsar su implantación a través del desarrollo de los programas bilingües en los diferentes países. En este sentido, Finlandia siguió la senda de los programas canadienses y fue el primer país europeo que incorporó los programas bilingües con el enfoque AICLE a su currículo educativo.

Por todo ello, tras las propuestas que se llevaron a cabo por la Unión Europea desde la década de los 90, y como resultado de una extensa investigación¹⁵⁸, se ha llegado a considerar el aprendizaje de una lengua a través de la enseñanza de los contenidos de una asignatura no lingüística, como una valiosa herramienta para la consecución del objetivo propuesto: la mejora en la competencia lingüística a través del desarrollo de los programas bilingües y la consecución de unos resultados más favorables que los obtenidos hasta entonces con la enseñanza de la segunda lengua de manera tradicional.

En la enseñanza de la lengua extranjera hay mucha controversia sobre la validez de la enseñanza de otras partes del currículo en una lengua extranjera (L2). Existen dudas respecto a si los niños son capaces de asimilar los nuevos contenidos y la nueva lengua al mismo tiempo. Las experiencias llevadas a cabo en Canadá en el campo del bilingüismo indican que los niños lo pueden hacer, y de hecho lo hacen, mientras que las experiencias llevadas a cabo en Europa enseñando inglés como una asignatura más dentro del currículo hacen dudar de su efectividad (Vale y Feunteun, 1999:73).

Los programas bilingües se fundamentan en la unificación de enseñar los contenidos de un área y el aprendizaje de la lengua extranjera, dicha lengua extranjera es la lengua vehicular para transmitir los contenidos tanto lingüísticos como académicos que determinan el currículo. En este sentido, no se trata de un programa enfocado tan sólo en enseñar el idioma extranjero, sino que desde el punto de vista pedagógico, el profesorado que está comprometido con este tipo de programa y que ha de impartir su asignatura mediante este nuevo enfoque metodológico, requiere una serie de herramientas y conocimientos necesarios para

¹⁵⁸ En la década de los 90 surgen varios estudios (Campbell, Gray, Rhodes & Snow, 1985; Lambert y Tucker, 1972; Mohan, 1979, 1986) que defienden la enseñanza de lenguas extranjeras sin ser extrapolada del resto de las materias, enfatizando que la adquisición natural de la lengua es más efectiva si se produce en un contexto y no siendo transmitida de manera específica.

desarrollar de manera óptima y eficaz las actividades propias de su asignatura en las aulas bilingües.

El hecho de aprender una lengua no es sinónimo de ser capaz de usarla y a este respecto se da más énfasis al hacer con y a través de la lengua, utilizando en el aula actividades interactivas que simulen situaciones de la vida real y propiciando el verdadero uso de la L2. Así, es preciso desarrollar un enfoque metodológico que impulse el aprendizaje en inglés en lugar de aprender simplemente la lengua inglesa. Con esta prioridad en mente, hemos de tomar en consideración la elaboración de un currículo que integre las asignaturas o áreas de conocimiento y la lengua extranjera a enseñar. Esta metodología sugiere una nueva forma de enseñar la lengua extranjera, no tanto aprenderla de manera aislada, sino aprenderla mediante el uso y a través de la propia lengua extranjera (Pérez-Cañado, 2012; Baker, 2014).

AICLE (CLIL¹⁵⁹ en inglés o EMILE¹⁶⁰ en francés) es un acrónimo que responde a Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera y describe una metodología en la que las asignaturas se enseñan a través de la lengua objeto. El propósito de la misma es, por una parte el aprendizaje de los contenidos de la materia, y por otra, la adquisición de una segunda lengua: *“The language is one part of the process, rather than an end to itself”* (Deller & Price, 2007:6).

Con esta metodología el profesor debe enseñar los contenidos de la materia, pero a la vez están implícitas una serie de habilidades necesarias para que el alumno sea capaz de resolver problemas, comprender y comunicar y todo ello, a través de la lengua correspondiente. Ha de tener en consideración los objetivos de la asignatura y los objetivos de la lengua, cuya finalidad será la de comprender y comunicarse, prestando poca atención a los aspectos gramaticales o lingüísticos de la misma. Las estructuras léxicas y el vocabulario quedarán determinados por los contenidos concretos que definan la materia.

¹⁵⁹ Content and Language Integrated Learning: El término fue acuñado por David Marsh, profesor de la universidad finlandesa de Jyväskylä, pero no fue aceptado por la EuroCLIC Network (red de profesores e investigadores en la implementación de AICLE) hasta 1996, durante la celebración del Foro sobre Educación “Mainstream Bilingual Education” donde se consagró el término de manera definitiva.

¹⁶⁰ L’Enseignement d’une Matière eu Langue Étrangère.

6.4.2. ELEMENTOS QUE COMPONEN LA METODOLOGÍA AICLE

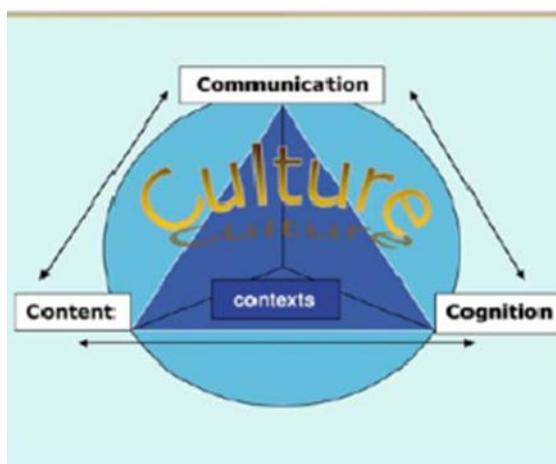
Tal y como afirma Coyle (1999, 2002) para una efectividad real de la enseñanza de materias no lingüísticas a través de la metodología AICLE, deben estar implícitos los cuatro componentes fundamentales que fueron denominados como las 4 Cs.: Contenido (Content), Comunicación (Communication), Cognición (Cognition) y Cultura (Culture). Combinando las 4Cs. mencionadas al impartir una materia no lingüística en una lengua extranjera favorecemos la adquisición por parte del alumno de las competencias básicas que establecen los RD (126/2014) y RD (1105/2014), especialmente la referente a la competencia lingüística y comunicativa. En el marco de las 4Cs., los contenidos, la lengua, los elementos cognitivos y las actitudes se integran en un todo y se relacionan entre sí.

Así, el **contenido** supone el análisis y estudio de los temas específicos y las destrezas que, aunque impartidas en la lengua extranjera, serán determinadas por la materia en cuestión. Por otra parte, la **comunicación** es uno de los fundamentos de este enfoque, ya que se intentará crear situaciones comunicativas que fomenten el aprendizaje de contenidos mientras se aprende a usar la lengua extranjera. En cuanto al desarrollo de las **destrezas cognitivas**, se trata de vincular la formación de conceptos con el conocimiento de la lengua y el contexto en el que podría usarse. Por último, la **cultura** supone el aprendizaje de aspectos culturales implícitos en la materia que facilitarán la comprensión y la tolerancia hacia los demás: *“The 4Cs Framework focuses on the interrelationship between content (subject matter), communication (language), cognition (learning & thinking) and culture (social awareness of self and “otherness”). It takes account of “integration” on different levels: learning (content and cognition), language learning (communication and cultures) and intercultural experiences”* (Coyle, 2007:550).

De esta manera, en la figura que presentamos a continuación vemos que las 4Cs quedan simbolizadas en un triángulo en tres dimensiones que está

contenido al mismo tiempo dentro de una esfera, donde se demuestra la interacción de este modelo educativo. En cada lado del triángulo vemos representados: el contenido, la comunicación y la cognición respectivamente; como base del triángulo encontramos los principios en los que se basa AICLE. La esfera que engloba todo el triángulo simboliza la cultura, entendiendo así que dentro del aprendizaje intercultural están implícitos todos los componentes de la metodología AICLE.

Figura 5: The 4Cs Framework for CLIL



Fuente: (Coyle, 2005) goo.gl/uHGBt8

6.4.3. PRINCIPIOS INTEGRADOS EN AICLE (THE UMBRELLA TERM)

Son varios los enfoques metodológicos que quedan implícitos en el término AICLE y diversas las razones que nos llevan a pensar en la metodología AICLE como la más conveniente y eficaz para la enseñanza bilingüe. En primer lugar, la continua búsqueda de estrategias por parte del alumno para negociar el significado; en segundo lugar, la planificación de actividades interactivas y comunicativas motivadoras para el alumnado dan como resultado una enorme colaboración y complicidad entre el docente y el alumno; igualmente, destacamos el trabajo cooperativo y autónomo que permite desarrollar estrategias para trabajar en grupos o parejas, pero también la elaboración de rúbricas para la

autoevaluación; asimismo, señalar también el aprendizaje por tareas o proyectos donde se crearán proyectos que integren el uso de destrezas lingüísticas en la lengua extranjera para el aprendizaje de contenidos. Con el fin de que el aprendizaje sea más provechoso y eficaz, se utilizarán materiales y recursos tecnológicos que motiven al alumnado, y por último mencionar que la este enfoque metodológico acoge el concepto de estructuración y planificación de los contenidos que se han de enseñar: la denominada organización en andamiaje (*scaffolding*) de Bruner¹⁶¹ (Marsh, 2002). Para Marsh, el enfoque AICLE (2002: 2): “[...] *can be very successful in developing in the youngsters a positive ‘can do’ attitude towards themselves as language learners*”.

6.4.3.1. THE UMBRELLA TERM

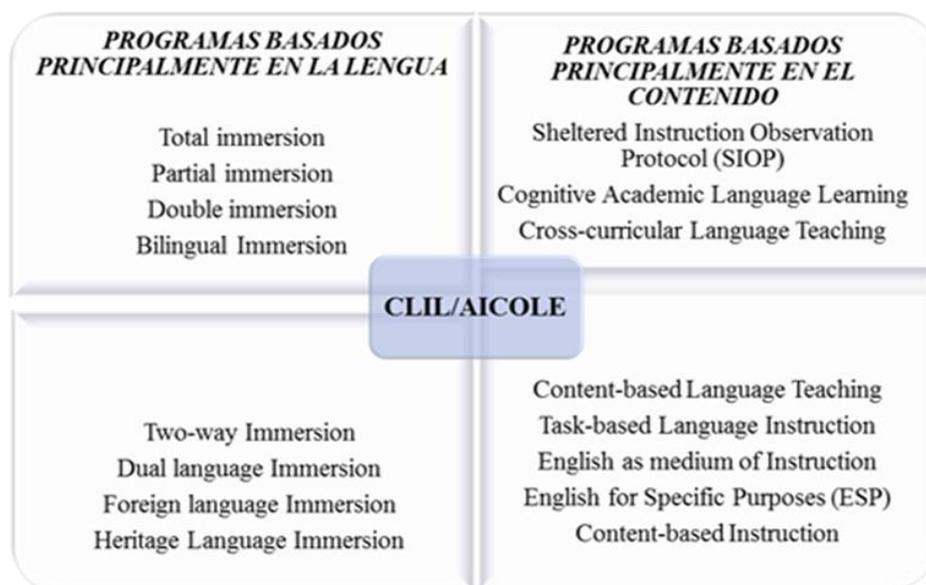
En el enfoque AICLE se integran a la vez diferentes propuestas y enfoques educativos. Tal y como afirma Dalton-Puffer (2010) la variedad y diversidad son una de las numerosas peculiaridades de AICLE. Por su parte, Mehisto, Marsh & Frigols (2008) se refieren metafóricamente al término como de paraguas, simbolizando de esta forma la multiplicidad y la riqueza de los programas que el concepto en sí recoge que, aunque difieren entre sí, todos ellos comparten una característica común, y es el hecho de que todos ellos pretenden mejorar la competencia lingüística en una lengua extranjera a través de la enseñanza de contenidos en dicha lengua: “*The term CLIL has acquired some characteristics of a brand-name, complete with the symbolic capital of positive ascriptions: innovative, modern, effective, efficient and forward-looking*” (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010:3). Se trata de una metodología adaptable, que busca la compensación y la proporcionalidad y que aplica lo más provechoso que cada uno de los enfoques pueda aportar para lograr los objetivos propuestos.

Para ilustrar la diversidad de programas que la metodología AICLE engloba en sí misma, observamos la figura 6 donde podemos ver además la

¹⁶¹ *Scaffolding* es el término acuñado por Bruner en 1991 para referirse a la organización y segmentación que conlleva cualquier proceso de aprendizaje, organización que será fundamental para la consecución de tal proceso.

clasificación de dichos programas en función de si están orientados a la enseñanza-aprendizaje de la lengua o si están basados en la enseñanza-aprendizaje de contenidos.

Figura 6. Métodos que abarca la metodología AICLE



Fuente: Vinuesa Benítez (2016:300).

6.4.4. BENEFICIOS DEL ENFOQUE AICLE

Según la competencia lingüística y el nivel de nuestro alumnado en una segunda lengua, se ha llegado a la conclusión de que las metodologías tradicionales no eran suficientemente eficaces, siendo uno de los motivos la poca exposición a la lengua a la que los alumnos se veían sometidos (Eurydice, 2006, Lasagabaster, 2008). Esta metodología aporta a los alumnos la ventaja de estudiar la lengua a través de la funcionalidad del estudio de otras asignaturas. De esta manera, adquieren la segunda lengua de una manera gradual y significativa (Marsh & Langé, 2000).

Basándonos en algunas investigaciones sobre el tema (Navés, 2009; Coyle, Hood & Marsh, 2010; García, 2013), podemos afirmar que son varias las ventajas del enfoque AICLE en el aprendizaje de un idioma extranjero, ya que todas ellas

argumentan que la metodología no es un obstáculo a la hora de adquirir los contenidos de la materia a impartir, sino más bien una oportunidad para que el alumnado amplíe el léxico correspondiente y, como resultado de la evolución y desarrollo de la capacidad resolutoria de problemas en una lengua que no es la suya, su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es más que considerable.

Tal como apuntan Navés & Muñoz (2000) y Navés, (2009) entre otros, podemos concretar ciertos beneficios que la metodología AICLE aporta al individuo, entre ellos:

- **Mayor exposición a la lengua objeto:** En primer lugar, existe una considerable mejoría del nivel lingüístico y comunicativo en la lengua extranjera del alumno. Esta mejoría viene de la mano del aumento evidente de las horas de exposición en lengua extranjera a las que el alumno está sometido.
- **Contexto Natural/Aprendizaje Implícito:** Seguidamente, hemos de añadir que la metodología AICLE, no sólo ofrece más horas de exposición en la lengua objeto, sino que además el contexto en el que se lleva a cabo tal exposición es de suma importancia, ya que se trata de un contexto natural y auténtico donde, mientras se imparten los contenidos de una materia no lingüística, el alumno adquiere la lengua extranjera de manera inconsciente y de una forma inesperada. Así, los alumnos participan de manera interactiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe señalar a este respecto, que uno de los aspectos que más desconfianza y recelo suponen al enfrentarse a este enfoque es en lo que se refiere a la adquisición de contenidos y vocabulario en la lengua nativa del alumno que participa en el programa bilingüe. En este sentido, y tal y como señala Cummins en su “*hipótesis de interdependencia*” (1981), avalada por numerosas investigaciones¹⁶² sobre programas bilingües y

¹⁶² Numerosas investigaciones certifican que se da la hipótesis de la interdependencia de Cummins en la transferencia de conceptos de una lengua a otra. Entre ellas, en Canadá (Lambert & Tucker, 1972), en Estados Unidos (Thomas & Collier, 2002), en Irlanda (Macnamara's, 1966) o en comunidades autónomas en España con lenguas cooficiales País Vasco, Cataluña y Valencia

plurilingües, el alumno es capaz de transferir los conocimientos y conceptos de una lengua a otra sin que presente inconveniente alguno para su afianzamiento. Tal como sustenta Vinuesa Benítez (2016:351): “ [...] *en un programa bilingüe inglés-español donde los alumnos son españoles y se les instruye en destrezas de lectoescritura en inglés, no sólo van a desarrollar esas destrezas en la lengua meta, sino que a la vez van a desarrollar competencias cognitivas y lingüísticas en su lengua materna. Es decir, que existe una interdependencia subyacente entre las dos lenguas, no sólo a nivel lingüístico, sino también conceptual*”.

- **Motivación del alumnado:** Una de las claves que conlleva la consecución de los objetivos en cualquier aprendizaje es, sin lugar a dudas, la motivación y el interés del aprendiz. En lo que respecta a este enfoque, está claro el alto grado de motivación que desarrolla el alumno partícipe en él. En este sentido, Gardner (1985) y Greenfell (2002) sustentan que el alumno encuentra por un lado, una motivación intrínseca, ya que quiere ser parte de la cultura de la lengua objeto y por otro, una motivación de conveniencia, en tanto que aprender la lengua le aportará beneficios personales. AICLE permite aprender la lengua en un contexto auténtico y funcional, lo que lleva a impulsar la motivación del individuo y a lograr que, ya que la lengua es un medio y no un fin en sí misma, la ansiedad y falta de confianza de los alumnos hacia la lengua extranjera disminuye en gran medida, desarrollando así una actitud positiva que apenas encontramos en los alumnos que estudian lenguas extranjeras con metodologías tradicionales (Lasagabaster, 2009). No obstante, hemos de aclarar que, a pesar de que el grado de motivación y aceptación que se desarrolla en los alumnos gracias a este enfoque es considerable, no podemos obviar las múltiples variables que deben ser tenidas en consideración cuando nos referimos a la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como son la realidad del aula o la implicación del profesor. Estas variables son unas de las dificultades con las que nos

(Cenoz & Valencia, 1994; Huguet, Vila & Llurda, 2000; Lasagabaster, 2003) (Citado en Vinuesa Benítez, 2016)

encontraremos y que desarrollaremos en detalle en el siguiente apartado (Dörnyei, 2001).

- **Desarrollo destrezas cognitivas:** Otro de los beneficios que proporciona AICLE es el desarrollo no sólo de las capacidades lingüísticas y comunicativas en el individuo, sino que además está implícito el desarrollo de la flexibilidad cognitiva y la capacidad creativa del alumno. El hecho de comprender los contenidos de las materias en una lengua extranjera hace que al alumno le suponga un reto y ponga en funcionamiento un mecanismo cognitivo que procese y facilite la comprensión de determinados conceptos. Asimismo, mediante el enfoque AICLE también se favorece la capacidad resolutoria de problemas en una segunda lengua, ya que se les enseña a pensar y discurrir en más de un idioma y eso, indudablemente, es enriquecedor. Por otra parte, se intensifica una actitud positiva hacia otra lengua y hacia su cultura (Marsh, 2002; Cummins, 2002; Mehisto, 2008). En este sentido, cabe mencionar otros beneficios cognitivos que conlleva el uso de esta metodología en la enseñanza bilingüe, entre los que destacan un aprendizaje más exhaustivo y fácil de los contenidos, ya que éstos son organizados y estructurados por temas. Además, el alumno está más implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se ve envuelto en tareas cognitivamente más complejas, lo que hará que desarrolle una serie de destrezas lingüísticas y discursivas necesarias para su ejecución. De esta manera se concretan las ventajas cognitivas para el alumnado que implica este tipo de instrucción:

[...] through the exposure to more interesting, authentic (i.e. real world) contents CLIL leads to greater involvement, helps learners increase their motivation; through the interactive and co-operative nature of work CLIL helps boost self-confidence, raise self-esteem, build learner independence and teach learners organizational skills; through the greater number of contact hours with the foreign or second language CLIL helps learners upgrade their language skills and thus leads to enhanced language proficiency; through the more favorable learning conditions (the use of learning strategies and study skills common to both content and language) CLIL fosters learning to learn; through the integration of content and language and the learners' involvement in academically and cognitively demanding activities CLIL encourages

creative thinking processes (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová & Kazianka, 2001:85-86).

- **Interrelación cultural:** Por último, destacar que la metodología AICLE está estrechamente ligada a una interrelación cultural, ya que desarrollan un vínculo cultural con los países donde se habla la lengua meta y esto, además de aumentar su interés en la misma, incrementa su tolerancia hacia otras culturas (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

6.4.5. VENTAJAS Y DIFICULTADES DEL ENFOQUE AICLE

Qué duda cabe que la metodología AICLE no es un antídoto milagroso y que es necesario hacer hincapié en las limitaciones implícitas en el mismo. A lo largo de estas dos últimas décadas, y tal como hemos visto en anteriores apartados, la metodología propuesta para los programas bilingües ha supuesto una transformación curricular en nuestro sistema educativo. Como hemos analizado, son numerosas las ventajas y aportaciones de este innovador enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras, y los principios y características anteriormente expuestas demuestran que los programas bilingües que se desarrollan a través de esta metodología son tremendamente enriquecedores. Sin embargo, este enfoque tan reconocido a nivel mundial¹⁶³ en la enseñanza bilingüe presenta varios inconvenientes y limitaciones que dan como resultado una menor efectividad del modelo educativo y que pasaremos a detallar a continuación:

En primer lugar, uno de los beneficios que destacábamos en la enseñanza de idiomas mediante la metodología AICLE era el alto grado de motivación y la actitud positiva que generaba en la mayoría de los alumnos. En líneas generales, éstos se muestran interesados por aprender los contenidos en una lengua que no es la materna y este es uno de los objetivos de este enfoque: *“a major outcome of*

¹⁶³ *“Interest in CLIL has recently been gathering pace outside Europe, and it is thus becoming a global phenomenon. In Asia, CLIL initiatives have been reported from primary to tertiary level in such countries as Japan (Yamano, 2013), Taiwan (Yang & Gosling, 2014) and Turkey (Bozdog & Karlidag, 2103). In Latin America, CLIL sections are being included in ELT textbooks for use in secondary schools in Argentina (Banegas, 2014). However, some researches, such as Turner (2013) in Australia, points out the need to subject CLIL to similar levels of scrutiny as in Europe before introducing it to non-European contexts”* (Hall, 2016:253).

CLIL is to establish not only competence in two languages; but also nurture a 'can do' attitude towards language learning in general" (Marsh & Langé, 2000:10). No obstante, la motivación en cualquier proceso de aprendizaje es uno de los factores que más variables puede presentar.

De esta manera, diversos estudios (Marsh & Langé, 2000; Lasagabaster, 2011; Papaja, 2012) apuntan a la necesidad de corroborar empíricamente que la motivación del estudiante es un hecho directamente asociado a la enseñanza integrada de contenidos y lengua extranjera. Por su parte, Doiz, Lasagabaster & Sierra (2014) consideran que, en el contexto en el que este enfoque metodológico se desarrolla, habría que establecer unas variables que son tremendamente influyentes en el individuo como son la edad, el tiempo de exposición a la lengua, el contexto sociocultural del alumno o el género¹⁶⁴: *"gender is not always relevant to understanding language learning outcomes, but it is considered one of many important facets of social identity"* (Norton and Pavlenko, 2004: 504).

Han sido diversas las investigaciones¹⁶⁵ llevadas a cabo a lo largo de estos años de implementación de la metodología AICLE que han demostrado un evidente nexo con la motivación en el estudiante, ya que en todas se concluye a admitir que este enfoque produce un impacto positivo en el aprendiz de la segunda lengua: *"CLIL appears to have an effect on motivation"* (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2014: 222). Sin embargo, no podemos obviar que, es

¹⁶⁴ En base a la diferencia existente en el modo de aprendizaje entre hombres y mujeres, se ha demostrado además que el aprendizaje de lenguas extranjeras es también distinto según el género del alumno. En general, el grado de motivación en las mujeres es más alto que en los hombres: *"Girls seem to obtain better results in productive tasks, but no evidence is found on receptive vocabulary tasks. Among the reasons for this variation, one might point to the type of the task and its demands, and to the idea that girls are traditionally considered more talkative than boys, yet serious systematic research is needed on this issue [...] Further, girls showed higher vocabulary gains in the first years and boys were superior in the last ones"* (Fontecha, 2014: 92).

¹⁶⁵ En Alemania, Abendroth Timmer (2007) realizó un estudio donde demostró una evidente motivación en los estudiantes de AICLE en español como lengua vehicular. También Wesely (2009) llevó a cabo una investigación sobre la motivación de aquellos alumnos partícipes de un programa de inmersión en Canadá, corroborando el alto grado de interés de los mismos. Por otro lado, Donovan, MacIntyre, Baker, Clément (2003) apuntan al hecho de ser algo novedoso como una variable importante en la motivación del alumnado, que se verá reducida con el paso de los años. Finalmente, una de las investigaciones más interesantes se llevó a cabo en Suecia por Sylvén & Ohlander (2014) quienes basaron sus resultados en una encuesta que pasaron a los estudiantes en dos momentos culmen del programa AICLE, al comienzo y al final. Así, confirmaron que la motivación e interés de los alumnos había incrementado, reflejando unos mejores valores tanto en la actitud hacia la segunda lengua, como en el nivel de ansiedad al idioma extranjero o en la voluntad de hablar en inglés (Llinares & Morton, 2017).

escasa la información acerca del punto del que parte la motivación del alumnado antes de ser partícipe de este tipo de metodología, y es arriesgado manifestar categóricamente que tan sólo los alumnos que estén inmersos en programas bilingües estarán motivados por el simple hecho de participar en este enfoque, sin contemplar variables tan relevantes como las que acabamos de mencionar.

En este sentido, Turner (2013) enfatiza la necesidad de no generalizar en los resultados de la metodología AICLE de los programas bilingües europeos y afirma que AICLE no es una metodología exitosa per se, sino que los factores y diferencias contextuales tan relevantes como las decisiones políticas, los recursos didácticos y económicos de los que se dispongan, el contexto situacional del alumno, la preparación lingüística y formativa del profesorado o la distancia lingüística existente entre el país donde se enseña la lengua extranjera y el país donde se habla dicha lengua, son condicionantes clave para que los programas bilingües sean fructíferos o no, y pueden enriquecer o empeorar en gran medida el proceso enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros.

En esta línea, Sylvén (2013) llega a la conclusión de que la metodología AICLE no logra los mismos resultados positivos en todos los países donde se implanta y, tras analizar y comparar los resultados del enfoque AICLE en Suecia frente a la implantación del mismo en España, Finlandia o Alemania, concluye que las circunstancias que rodean a cada país supeditan que este modelo educativo sea exitoso o no (Hall, 2016).

Asimismo, según las investigaciones llevadas a cabo en los programas europeos, los objetivos de dichos programas bilingües se verán alcanzados si confluyen una serie de condicionantes como son los recursos económicos y didácticos a los que tenga acceso el profesorado y, sobre todo, el nivel de compromiso que tenga éste, su motivación e interés y la formación de los mismos (Dalton-Puffer and Smit, 2013; Pérez Cañado, 2012).

Siguiendo con las críticas que pudiera suscitar esta metodología, mencionamos ahora a Banegas (2014) quien, tras realizar un estudio sobre el contenido AICLE en los libros de texto, define este enfoque como *“a weak form*

of bilingual education” (Banegas, 2014: 345), y subraya que rara vez existe una coordinación entre el contenido que abarca la metodología y el currículo del sistema educativo de la lengua materna, generando así una simplificación de dichos contenidos en lengua extranjera.

Hence, the acronym ‘CLIL’ is incorporated as a brand name, but there seems to be little evidence of genuine innovation or development in CLIL-related course books. The content component of the integration should be intimately related to the L1 curriculum, not only in terms of subjects, but most importantly in terms of topic complexity and cognitive development (Banegas, 2014: 357).

Si bien la metodología AICLE ha sido catalogada por la Comisión Europea como una herramienta útil y relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la vida del alumno. Así pues, sería aconsejable la elaboración de un programa AICLE que fuera adaptable a todos los programas bilingües europeos. Con dicha unificación la labor del profesorado resultaría más fácil y, de esta manera, la metodología se vería fortalecida, al tiempo que aumentaría el grado de aceptación entre los propios docentes (O’Rourke & Carson, 2010).

6.4.6. ÁMBITOS DE MEJORA EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN ESPAÑA

Es evidente que el objetivo primordial de la implantación de los programas bilingües en nuestro sistema educativo es la mejora de la competencia lingüística en lenguas extranjeras de los alumnos. Sin embargo, para conseguir resultados aún más provechosos, es necesario mejorar ciertos aspectos que pasaremos a desarrollar en el presente apartado, pero que podrían concretarse en los siguientes puntos. En primer lugar, una inversión en términos económicos y temporales de la preparación, tanto lingüística como metodológica, del profesorado participe en los programas bilingües. Asimismo, señalar que con la formación suficiente, la motivación del docente incrementará en gran medida evitando la incertidumbre de la realidad que viven actualmente; en segundo lugar, incidir en la necesaria coordinación entre la comunidad educativa del propio centro y entre los centros con características similares.

6.4.6.1. NIVEL LINGÜÍSTICO Y FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: UN FACTOR MEJORABLE

La enseñanza bilingüe ha significado un verdadero desafío para los profesores vinculados con los programas bilingües en tanto que, para la consecución del objetivo propuesto, el docente ha de enfrentarse a un nuevo enfoque que supone un cambio, tanto en la metodología como en la organización de contenidos curriculares (Halbach, 2008).

A pesar de que la mayoría de los profesores implicados en los programas bilingües acreditan la formación lingüística requerida en su respectiva comunidad, podemos considerar como una necesidad perentoria el incremento de posibilidades de cursos de formación continua para estos docentes, no sólo en conocimientos metodológicos para impartir docencia en estos programas, sino también en la formación lingüística permanente a través de cursos específicos donde los profesores AICLE tengan la oportunidad de reciclarse, de actualizar conocimientos y de elaborar materiales didácticos (Escuelas Oficiales de Idiomas, Centros de Formación, Centros de Profesores y Recursos (CPR) etc...), ya que, siendo una de las piezas claves en este modelo educativo, la formación en este método de instrucción es escasa o ineficaz, generando en el docente una tremenda sensación de incertidumbre.

Por otra parte, apuntar que, a excepción de algunas comunidades autónomas especificadas anteriormente en el presente capítulo, el requisito para impartir docencia en los programas bilingües es tan sólo de un nivel B2 según el Marco Común Europeo de las Lenguas. En este sentido, sería recomendable considerar exigir un nivel C1 como el mínimo requerido al profesorado que se comprometa con el modelo educativo bilingüe y que, dicho requisito, fuese extensible y homogéneo a todas las comunidades autónomas.

6.4.6.2. MOTIVACIÓN DEL PROFESORADO

Es evidente que en el modelo educativo de enseñanza bilingüe el docente es un componente fundamental para la consecución de los objetivos propuestos. En este sentido, la realidad con la que se topan los profesores que imparten asignaturas no lingüísticas es, además de la que conlleva la enseñanza de la misma, el hecho de hacerlo a través de una lengua vehicular diferente a la nativa. Por ello, se considera conveniente que las administraciones competentes de cada una de las comunidades autónomas consideraran que aquellos profesores adscritos a estos programas bilingües obtuvieran la necesaria reducción en su carga lectiva. Esto contribuiría a facilitar una adecuada preparación de las clases y de materiales didácticos provechosos, y a su vez una coordinación con el departamento de lenguas extranjeras mucho más fructífera.

Asimismo, la motivación del profesorado puede verse mermada en tanto que existe una gran preocupación por la necesidad de formación metodológica y lingüística, suponiendo un coste económico y personal en mejorar su nivel lingüístico con cursos y estancias en el extranjero que tienen lugar durante el periodo vacacional de los docentes, lo cual provoca una actitud acomodaticia y de rechazo en el docente.

6.4.6.3. LA COORDINACIÓN EN LOS PROGRAMAS BILINGÜES: UN ELEMENTO RELEVANTE EN AICLE

Sin duda, para conseguir una implementación de calidad de los modelos de enseñanza bilingüe, la coordinación se convierte en un componente fundamental. El reto que supone esta metodología implica que haya una comunicación y una conexión constante entre todos los miembros de la comunidad educativa. Por una parte, a nivel de centro, entre profesorado de lenguas extranjeras y profesorado AICLE, donde la información entre ambos se hace indispensable si tenemos en cuenta que también el profesor de lenguas extranjeras modificará la metodología utilizada en clase, buscando el impulso de las habilidades comunicativas en el alumno a través de actividades interactivas y participativas. Además, es

importante destacar la necesaria información en lo que respecta al conocimiento del nivel lingüístico de los alumnos en dicha lengua extranjera, ya que esto allanaría el trabajo en el aula bilingüe. Por otra parte, también sería recomendable una coordinación y comunicación periódica entre otros centros bilingües, para así compartir experiencias y problemas y que esto aporte y enriquezca el desarrollo del programa y la calidad del mismo.

6.4.6.4. AUXILIARES DE CONVERSACIÓN: UNA PIEZA BÁSICA EN EL ENGRANAJE

Es incuestionable que el aprendizaje en una lengua extranjera implica la dedicación de más tiempo y un mayor esfuerzo y, en la medida de lo posible, es preciso ofrecer la mayor cantidad de recursos para que el programa bilingüe se desarrolle con precisión y eficacia. A este respecto, hemos de mencionar la importante figura de los auxiliares de conversación por desempeñar un papel crucial en la implementación de los programas bilingües y cuyas horas consideramos que deberían ser incrementadas para que pudiera participar en el máximo número de clases posibles.

Por otra parte, sería recomendable que estos auxiliares de conversación deban ser sometidos a un proceso de selección más riguroso, exigiéndoles no sólo ser nativo en la lengua extranjera a impartir, sino requerir además unos mínimos conocimientos pedagógicos y una implicación con la docencia que motivara un interés y una participación más activa del desarrollo de esta metodología.

6.4.6.5. HOMOGENEIDAD EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

No cabe duda que el interés y la tendencia suscitados por la enseñanza integrada de lengua y contenidos ha sido notable a lo largo de la última década y que se trata además de una metodología que aporta numerosos beneficios y enriquece al alumnado. No obstante, la desigualdad en materia educativa no

contribuye de ninguna manera a la consecución de un afianzamiento y mejora en el desarrollo de los programas bilingües.

En este sentido, sería conveniente un proyecto para la homogeneización de la política educativa que rodea a los programas bilingües en cada una de las comunidades autónomas que, si bien como hemos visto en anteriores apartados de este capítulo no presentan una disparidad relevante, convendría estandarizar temas tan importantes como son objetivos y criterios de dichos programas, el nivel lingüístico exigido al profesorado para impartir docencia o el curso de inicio de este modelo educativo. Esta medida contribuiría en gran medida a lograr la consolidación de unos programas bilingües más estables y reforzados y con un firme proyecto de futuro.

6.4.6.6. VALORACIÓN Y SEGUIMIENTO POR PARTE DE LAS ADMINISTRACIONES

En la misma medida, sería recomendable que todos los integrantes que forman parte de un programa bilingüe de este tipo (coordinadores bilingües, auxiliares de conversación y profesores que imparten materias con enfoque AICLE), sean sometidos, por parte de las administraciones competentes en materia educativa, a un seguimiento pormenorizado del desarrollo del mismo. Con la realización de esta supervisión se podrá garantizar que se emplee una metodología AICLE efectiva y apropiada, con unos materiales adecuados y buscando unos objetivos claros en el alumnado, evitando así el común error de utilizar las mismas metodologías tradicionales para la enseñanza de contenidos de materias no lingüísticas en lengua extranjera. Asimismo, se podría hacer un seguimiento de una cuidada coordinación entre los miembros adscritos al programa bilingüe y que, de esta manera, mostraran el compromiso hacia el mismo.

A lo largo de este capítulo hemos analizado la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España, lo que nos ha llevado a concluir en la implantación y desarrollo de los programas bilingües mediante el enfoque AICLE

en las diferentes comunidades autónomas que conforman el panorama nacional. En este innovador método de instrucción, la lengua extranjera es un instrumento, por tanto el principal propósito no es enseñar gramática, se trata de que el alumno aprenda los contenidos de una materia usando una lengua extranjera, y esto favorecerá al alumno en tanto que su nivel lingüístico mejorará paulatinamente y de manera natural. La lengua extranjera no será explicada de manera explícita como una asignatura más, sino que será parte del aprendizaje natural del alumno. Así pues, el aprendizaje se hace en dos vertientes: aprenderán los contenidos de la asignatura no lingüística en cuestión y, paralelamente, incrementarán y perfeccionarán su dominio en la lengua extranjera.

Además, el contexto de las aulas bilingües contribuye a que el alumnado adquiera la lengua de forma natural y siempre relacionada con el desarrollo de las actividades en las que se vean inmersos. Asimismo, la enseñanza bilingüe implica que el alumno desarrolle las estrategias metacognitivas necesarias para relacionar conceptos y resolver problemas. Nuestra premisa será lograr que la competencia lingüística del alumno mejore poco a poco y es por este motivo por el que hemos de establecer objetivos factibles y no utópicos. Teniendo en cuenta la realidad de la que se partía en referencia al conocimiento de lenguas extranjeras en España, hemos de admitir que los programas bilingües han servido para que la competencia lingüística del alumnado sea superior y hemos de reconocer el alto grado de motivación e implicación que ha generado tanto en padres como en alumnos.

Sin embargo, consideramos que el proyecto de un modelo de enseñanza bilingüe en España está aún en proceso y será necesario incidir en la mejora de los ámbitos anteriormente mencionados para conseguir unos resultados aún más favorables del nivel en lenguas extranjeras de los alumnos españoles y de su actitud hacia las mismas y que, con la mejora de las dimensiones propuestas, se llegue a una consolidación y fortalecimiento del modelo de enseñanza bilingüe en España.

CONCLUSIONES

Esta tesis doctoral ha tenido como objetivo principal analizar si las razones que promovieron el desarrollo y la implantación de la educación bilingüe y los programas bilingües son similares y comparables en todos los contextos que se han analizado en esta investigación.

Para ello y en primer lugar, se han delimitado los conceptos del bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo, ya que no podemos hablar de educación bilingüe sin hacer referencia a esta terminología. Tras la revisión bibliográfica realizada sobre qué se entiende por bilingüismo o ser bilingüe, hemos constatado que es imposible ceñirnos a una sola definición, ya que, en función de diferentes autores, la descripción de este término puede ir desde el dominio de dos idiomas como un nativo (bilingüismo máximo de Bloomfield), hasta el mero uso de construir simples frases con algo de sentido en sólo uno de ellos (bilingüismo mínimo de Mackey, Weinreich o Macnamara). Igualmente, el concepto de educación bilingüe también ha sido concretado teniendo en consideración la ambigüedad que ésta supone dadas las muy diferentes situaciones y programas en las que se desarrolla. Por lo tanto, entendemos por educación bilingüe la instrucción de materias del currículo escolar en una lengua diferente a la lengua nativa del alumno. La educación bilingüe es la enseñanza EN dos lenguas y no la enseñanza de una u otra. La educación bilingüe se lleva a cabo a través de diferentes tipos de programas que persiguen distintos objetivos en función de los contextos sociales, lingüísticos y políticos en los que se implementan.

Según la revisión bibliográfica realizada, son numerosos los estudios (Bialystock & Majumder, 1998; Kessler & Quinn, 1980; Barik & Swain, 1978; Cohen, 1975; Cummins, 2001; Genesee, Lambert & Holobow, 1986; Swain & Lapkin, 1981; Thomas & Collier, 2003; Bialystock, 1986,1997) que demuestran que la educación bilingüe es beneficiosa y enriquecedora para el individuo. Así, la competencia lingüística en más de una lengua contribuye a la flexibilidad mental e intelectual y al desarrollo de habilidades cognitivas, y al mismo tiempo

perfecciona diferentes estrategias de aprendizaje, tales como la aptitud de análisis y la resolución de problemas.

Con el fin de contestar a la primera pregunta planteada en esta tesis doctoral sobre si la educación bilingüe es propia de la sociedad actual, hemos constatado que este tipo de instrucción no es algo novedoso, sino que se trata de una constante que ha formado parte de la pervivencia de la sociedad desde muy remotas civilizaciones. Hemos comprobado que, en el seno de las civilizaciones de la antigua Mesopotamia, 3500 años antes de la era Cristiana, ya había claras evidencias de este tipo de instrucción. Las primeras escuelas de las que tenemos constancia son las sumerias, civilización que inventó la escritura cuneiforme y la primera en utilizar una lengua escrita. Tras la invasión acadia a Sumeria, la enseñanza bilingüe se hace patente en estas escuelas y buena prueba de ello son las numerosas tablillas de arcilla encontradas en la ciudad de Shuruppak en las que aparecen copiados y traducidos al acadio poemas, fábulas, proverbios sumerios, así como listas bilingües de vocabulario y diccionarios de signos fonéticos que, posiblemente, constituirían los manuales utilizados para el aprendizaje de la lengua sumeria.

Cabe destacar que en las escuelas sumerias no solo se aprendía la lengua, sino también otras materias como Teología, Zoología, Matemáticas, Botánica o Geografía, es decir, ya existía por aquel entonces una integración de contenidos y lengua, por lo que podríamos hablar de los primeros indicios de la educación bilingüe. Las razones que llevaron al pueblo invasor a aprender la lengua del invadido se debieron al reconocimiento, por parte de los acadios, del valor cultural de la civilización sumeria, puesto que el aprendizaje de esa lengua les permitía tener acceso a la religión, a la cultura de la época y, sobre todo, a posicionarse en la sociedad y a acceder a cargos importantes.

En lo que se refiere a la civilización egipcia, no hay demasiadas evidencias de cómo se llevaba a cabo la educación, pero sí hay constancia de que el pueblo egipcio era conocedor de otras lenguas. Cabe señalar que la diversidad y pluralidad lingüística era una de las características más significativas en el Egipto de aquella época, ya que, gracias a la riqueza que proporcionaba el Nilo a su paso

por aquellas tierras, atrajo a numerosos pueblos que convirtieron a Egipto en un crisol de culturas donde convivían griegos, judíos y romanos entre los siglos VII y IV a. C. Un ejemplo claro de esta diversidad lingüística son las inscripciones halladas en la piedra Rosetta en tres lenguas diferentes: jeroglífica, demótica y griega.

Otro de los itinerarios objeto de este estudio versa sobre la educación bilingüe tras la conquista de Grecia por parte del Imperio Romano, convirtiéndose la península griega en un protectorado de Roma. Los romanos siempre creyeron fundamental mantener el estatus del latín por considerarlo un elemento unificador y trascendental para la consolidación y el dominio de sus colonias. Sin embargo, al igual que hicieron los sumerios tras la conquista, asimilaron la cultura del pueblo vencido, especialmente en el campo de la literatura y las artes, y gracias a la gran influencia que recibieron de la pedagogía griega, perfeccionaron también el arte de la educación adoptando los modelos educativos y culturales helenísticos. Cabe resaltar que la educación que recibían los romanos en las escuelas era una educación bilingüe en latín y en griego, y buena prueba de ello son los manuales bilingües creados por los romanos llamados *Hermeneumata Pseudodositheans*, manuales que contenían vocabulario greco-romano y textos narrativos en griego y, cuyo objetivo, era la instrucción de la narrativa usando la lengua griega como lengua vehicular.

Tras indagar en los orígenes de la enseñanza bilingüe y confirmar que no es una práctica contemporánea, esta revisión histórica nos ha llevado a interpretar el escenario lingüístico de Estados Unidos, por ser éste uno de los de los países precursores de la enseñanza de contenidos a través de una lengua vehicular y ser uno de los referentes de los programas bilingües implantados en Europa. A este respecto, se ha comprobado que la razón principal por la que la educación bilingüe se desarrolla en Norteamérica estuvo motivada por los grandes flujos migratorios llegados al país a partir del siglo XVI provenientes de Europa, españoles, portugueses, británicos, noruegos, irlandeses y alemanes entre otros, y que supuso una tremenda riqueza tanto lingüística como cultural para el nuevo continente.

Así, fruto de los esfuerzos provenientes de las etnias que llegaban a Estados Unidos persiguiendo el sueño americano, la nación sería tierra de acogida de grandes oleadas de inmigrantes y fue enriqueciéndose sobremanera hasta ser etiquetada como “*nation of nations*”. Como consecuencia de estas colonizaciones, se introducirían en Estados Unidos al menos siete nuevas lenguas, llamadas también lenguas coloniales. Ante este panorama surge la necesidad de atender a la diversidad lingüística existente. Por ello, como medida de gestión y canalización de tal diversidad étnica, surge la educación bilingüe en Estados Unidos cuyos orígenes nos remontan a las comunidades germano-americanas a mediados del siglo XIX.

La educación bilingüe en el contexto norteamericano es un concepto que ha sido aceptado y rechazado en la misma medida, y que su tratamiento en el ámbito educativo ha supuesto un elemento de constante confrontación política a lo largo de la historia. Hemos visto que este tipo de instrucción ha sido polémica e inestable y se ha desarrollado en un escenario controvertido donde, en determinados momentos, el fuerte sentimiento nacionalista y la repulsión por las lenguas foráneas han contribuido a que la expansión de este tipo de educación no tuviera demasiado alcance y no fuera lo bastante sólida; la egolatría de ser americano se imponía al respeto y a la tolerancia por las lenguas minoritarias. La enseñanza bilingüe se ha visto eclipsada en numerosas ocasiones por un empeño abusivo y despiadado de asimilación lingüística, imponiendo la lengua inglesa en las escuelas mediante los programas *English-only* y relegando a las lenguas minoritarias coexistentes. Sin embargo, como consecuencia de las reivindicaciones de ciertas comunidades lingüísticas minoritarias que exigían el derecho a recibir instrucción en su propia lengua, la educación bilingüe resurge nuevamente en las escuelas públicas de Estados Unidos. Estas reivindicaciones derivaron en litigios que dieron lugar a la promulgación de leyes más integradoras que amparaban los derechos educativos de estas minorías que, por otra parte, suponían un gran porcentaje de la población total. Podemos concluir diciendo que, a pesar de la controvertida situación vivida en Estados Unidos desde el siglo XVI, la educación bilingüe es una realidad patente en el escenario educativo norteamericano.

Tras el análisis de la evolución de la educación bilingüe en Estados Unidos, nos hemos centrado en el panorama lingüístico canadiense. Canadá es un país con un bilingüismo oficialmente consolidado y, al igual que Estados Unidos, referente de muchos de los programas bilingües existentes en Europa. Hemos comprobado que los indicios del bilingüismo en Canadá surgen con la doble colonización de franceses e ingleses en el siglo XVII. Sin embargo, tras las posteriores oleadas de inmigrantes ingleses, la expansión de la lengua anglosajona sobre gran parte de los territorios canadienses convirtió a la lengua francesa en minoritaria. A pesar de ello, los anglófonos decidieron conceder privilegios a los debilitados francófonos y en 1774 se aprobaba la ley Quebec, ley trascendental para el afianzamiento del bilingüismo en suelo canadiense. Mediante la aprobación de la misma se acepta el uso y la práctica de la lengua francesa para salvaguardar y mantener la lengua y cultura galas. Con la toma de esta importante decisión se evitó la terrible asimilación lingüística tan presente en determinados momentos en el ámbito educativo estadounidense.

A diferencia de lo ocurrido en territorio norteamericano, la sociedad canadiense había aceptado estar conformada por dos grupos étnicos claramente diferenciados y la concepción de un solo estado que albergase ambas lenguas. La lengua francesa siempre había ocupado una posición desigual en la enseñanza bilingüe del país, ya que era una lengua menos poderosa que la lengua inglesa y su aprendizaje se había visto relegado durante años, sobre todo, debido a la supremacía del imperialismo británico. Asimismo, se ha constatado que uno de los sectores más influyentes en la consolidación de la educación bilingüe en Canadá fue el sector religioso. Las escuelas canadienses desempeñaron un papel fundamental y tuvieron la responsabilidad de garantizar y respetar los derechos religiosos y lingüísticos a través de la educación que ofrecían. Por este motivo, aquellos habitantes de las provincias mayoritariamente francófonas, como era la provincia de Quebec, practicantes del Protestantismo, asistían a escuelas protestantes cuya enseñanza era impartida en inglés; de la misma manera, los habitantes de la provincia anglófona de Ontario, que eran católicos, estudiaban en las escuelas católicas donde se usaba la lengua francesa como lengua vehicular de enseñanza. La importancia concedida a las creencias religiosas en esta época,

repercutió de manera trascendental en el aprendizaje de ambas lenguas y en el asentamiento del bilingüismo en la educación canadiense, si bien la forma en la que se llevó a cabo fue diferente en cada una de las provincias que conformaban el país.

La verdadera consolidación de la educación bilingüe en Canadá se dio en la segunda mitad del siglo XX como consecuencia de las diversas revueltas acontecidas en la francófona Quebec y que implicaron un giro de 180° en la política lingüística del país, logrando dignificar el estatus que le correspondía a la lengua francesa y equilibrando así ambas lenguas. Tras la citada revolución de 1960, conocida como “*Quiet Revolution*”, el país se vio implicado en la reorganización lingüística y la implementación de la lengua francesa como parte de la cotidianidad en una serie de sectores, entre ellos en el sector administrativo y educativo.

Como consecuencia de lo anterior, las necesidades y requisitos del ciudadano canadiense cambian y se hace imprescindible la enseñanza bilingüe como una herramienta no sólo de comunicación, sino también de acceso al mundo laboral. Como respuesta a esta demanda social, se implantan los programas bilingües canadienses que pretenden, no sólo asentar un bilingüismo real en los alumnos, sino también instituir la biculturalidad, un concepto que engloba el entendimiento y la empatía por la cultura de cualquiera de las lenguas. Por tanto, podemos concretar que el objetivo de la educación bilingüe en Canadá es, además del aprendizaje de la lengua, proporcionar a ambas el mismo estatus y jerarquía que merecen.

En el ámbito europeo y, tras abrimos a la era de la globalización, a un mismo sistema monetario y a una mayor posibilidad de movilidad entre los países, la Comisión Europea lleva a cabo numerosas iniciativas con el fin de dar respuesta al objetivo de promover el aprendizaje de lenguas comunitarias. A lo largo de los últimos veinte años ha apoyado la necesidad de aprender y dominar lenguas extranjeras como herramienta para competir en el ámbito personal y profesional. El dominio de lenguas extranjeras se convierte en una prioridad y ha contribuido a favorecer la enseñanza de otras disciplinas (Conocimiento del

Medio, Geografía, Educación Física, etc.) en una segunda lengua desarrollando programas bilingües. En este sentido, Europa lanza un órdago a los diferentes países que la conforman y se les alienta a construir un proyecto basado en la necesidad de comunicación entre los mismos y en fomentar la riqueza lingüística de la que goza el continente.

Si bien la enseñanza bilingüe ha estado presente en Europa desde la década de los 70, sobre todo en áreas fronterizas, será a partir de los años 90 cuando podemos empezar a hablar ampliamente de educación bilingüe en el contexto europeo y referirnos a la promoción de un enfoque metodológico que va más allá de la simple enseñanza de una lengua. Es entonces, cuando el enfoque conocido con el acrónimo AICLE empieza a ser utilizado en Europa en los programas bilingües.

En España, comprobamos que, tal y como demuestra el Estudio de Competencia Lingüística Europeo publicado en 2012, nuestra capacidad de comunicación tras el aprendizaje de una lengua extranjera durante un mínimo de diez años es inferior a la existente en otros países europeos. Por ello, España, al igual que el resto de los países miembros, ha respondido a las iniciativas propuestas por Europa y ha hecho de la educación bilingüe una realidad en nuestro sistema educativo con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa y lingüística de sus ciudadanos. En la actualidad, todas las comunidades autónomas cuentan con programas bilingües en los que se enseñan contenidos a través de una lengua vehicular, principalmente la lengua inglesa. Estos programas se han implantado de manera paulatina en las diferentes regiones y, recibiendo nomenclaturas diferentes, se han expandido considerablemente durante la última década.

Cabe señalar en este sentido que, tal y como hemos comprobado a lo largo de esta tesis doctoral, la práctica de integrar contenidos y lengua es una forma de instrucción que ya se realizaba en la enseñanza de las lenguas en las antiguas civilizaciones. Hemos constatado que los contextos sociolingüístico y demográfico que han dado lugar a la educación bilingüe, entendida como la

enseñanza de materias curriculares a través de una lengua extranjera, en las civilizaciones y países revisados difieren unos de otros.

En este sentido, tanto en Mesopotamia, como en Egipto y en el Imperio Romano el desarrollo de la educación bilingüe se debió, por un lado a la necesidad de aprendizaje de una lengua tras la invasión y colonización de unos países sobre otros y por otro lado, a un intento por enriquecerse de la cultura y la lengua de los países conquistados. En el caso de Estados Unidos, la enseñanza bilingüe se origina y desarrolla para dar atención a las necesidades de las comunidades etnolingüísticas que coexistían en el país. En lo que se refiere a Canadá, con un escenario mucho más viable y proclive, la educación bilingüe garantiza el aprendizaje de una de las lenguas oficiales del país y se pretende con ello equilibrar el estatus de las mismas. En todos estos casos, el bilingüismo no se circunscribe sólo al ámbito educativo, sino que la sociedad es bilingüe en el sentido más amplio de la palabra.

Obviamente, Europa, y más concretamente España, no comparte ninguno de los escenarios anteriormente descritos, por ello, y según nuestro contexto situacional, sería una quimera pretender que nuestros alumnos consigan ser bilingües a través de este modelo educativo. El objetivo que se plantea con el desarrollo de la educación bilingüe (español-inglés) en España es alcanzar cotas altas de competencia lingüística y mejorar el dominio de los alumnos en la competencia comunicativa en la lengua meta y así, ajustando nuestras miras a las futuras demandas sociales y laborales, conseguir que el conocimiento del nuevo idioma sea utilizado como una herramienta de comunicación.

Todo lo contenido en esta tesis doctoral evidencia que las causas que han conducido al desarrollo de la educación bilingüe en los diferentes contextos analizados han sido de muy diversa naturaleza. No cabe duda de que este tipo de educación implica compromiso y numerosas exigencias tanto metodológicas como formativas y cuya carencia puede cuestionar y poner en evidencia el éxito y beneficio del mismo. Tras comprobar que, debido a la amplia diversidad de programas existente en el territorio español y cuya implantación en las etapas educativas no es homogénea, sería aconsejable un compromiso por parte de las

administraciones competentes y la comunidad educativa con el fin de instaurar un modelo nacional común que cuente con las mismas características y los mismos objetivos y permita que todos los alumnos puedan beneficiarse en la misma medida de las ventajas de este tipo de instrucción. La efectividad de los programas bilingües ha de ser entendida en función de las diferentes características contextuales y sociolingüísticas de la población, comunidad educativa y alumnos implicados.

BIBLIOGRAFÍA

- Ada, A. F., & Baker, C. (2001). *Guía para Padres y Maestros de Niños Bilingües*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Adams, J. N. (2003). *Bilingualism and the Latin Language*. Cambridge University Press.
- Adams, J. N., Janse, M., & Swain, S. (2002). *Bilingualism in Ancient Society: Language Contact and the Written Word*. Oxford University Press.
- Adrados, F. R. (2005). *A History of the Greek Language: from its origins to the present*. Brill.
- Alexander, K., & Alexander, D. (2011). *American Public School Law*. Cengage Learning.
- Allen, W. B. (2008). *George Washington: America's First Progressive*. Peter Lang.
- Ambert, A., & Melendez, S. (1985). *Bilingual education: A sourcebook*. New York: Garland Publishing.
- Ampudia, R. (2007). *Mexicanos al grito de muerte: la protección de los mexicanos condenados a muerte en Estados Unidos*. Siglo XXI.
- Andersson, T., & Boyer, M. (1978). *Bilingual schooling in the United States*. National Educational Laboratory Publishers.
- Arcienagas, E. (2005). *La literatura y la enseñanza de lenguas*. Poligramas.
- Arias, B., & Casanova, U. (1993). *Bilingual Education: Politics, Practice, and Research*. National Society for the Study of Education.
- Arnau, J. (1992). *Educación bilingüe: Modelos y principios psicopedagógicos*. En J. Arnau, C. Comet, J. Serra, & I. Vila, *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE-Horsori.

- Aruz, J., & Wallenfels, R. (2003). *Art of the First Cities: The Third Millennium B.C. from the Mediterranean to the Indus*. Metropolitan Museum of Art.
- Austin, M. M., & Vidal-Naquet, P. (1980). *Economic and Social History of Ancient Greece: An Introduction*. University of California Press.
- Avrin, L. (2010). *Scribes, Script and Books: The book Arts from Antiquity to the Renaissance*. American Library Association.
- Axelrod, P. (1997). *The Promise of Schooling: Education in Canada, 1800-1914*. Toronto: University of Toronto Press.
- Azcona, J. M. (2004). *Possible Paradises: Basque Emigration to Latin America*. Reno-Las Vegas: University of Nevada Press.
- Bade, K. (2008). *Migration in European History*. John Wiley & Sons.
- Baetens Beardsmore, H. (1993). *European Models of Bilingual Education. Multilingual Matters*.
- Baetens Beardsmore, H., & Lebrun, N. (1991). *The Grand Duchy of Luxembourg. En O. García, Focusschrift in Honor of Joshua Fishman (págs. 107-121)*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Bagnall, R., Cribiore, R., & Ahtaridis, E. (2006). *Women's letters from Ancient Egypt, 300 BC-AD 800*. University of Michigan Press.
- Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon Philadelphia: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon-Toronto: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2014). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism: 4th edition*. Multilingual Matters.

- Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakker, E. J. (2010). *A Companion to the Ancient Greek Language*. John Wiley & Sons.
- Banegas, D. (2014). An investigation into CLIL-related sections of EFL coursebooks: Issues of CLIL inclusion in the publishing market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 17(3), 345-359.
- Barik, H., & Swain, M. (1978). Evaluation of a French immersion program: The Ottawa study through grade five. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 10 (3), 192-201.
- Batens-Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: basic principles*. Multilingual Matters.
- Bauer, S. W. (2008). *Historia del mundo antiguo*. Planeta.
- Bayley, R., & Schecter, S. R. (2003). *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Multilingual Matters.
- Beacco, J. C., & Byram, M. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Becker, J. (1993). *Paul: Apostle to the Gentiles*. Westminster John Knox Press.
- Bee, C. N., & Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism: An Advanced Resource Book*. London: Taylor & Francis.
- Beer, W. R., & Jacob, J. E. (1985). *Language Policy and National Unity*. New Jersey: Rowman & Allanheld Publishers.
- Bélanger, C. (2000). *The Rise of the Language Issue since the Quiet Revolution*. Readings in Quebec History.

- Belinchón, M., Igoa, J. M., & Rivière, A. (1994). *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Bettalli, M. (2009). *Introduzione alla storiografia greca*. Carocci.
- Bialystock, E. (1997). Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, 33, 429-440.
- Bialystock, E., & Majunder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics*, 19, 69-85.
- Bialystok, E. (1991). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Björklund, S. (1997). Immersion in Finland in 1990s: A state of development and expansion. En R. K. Johnson, & M. Swain, *Immersion Education: International Perspectives* (págs. 85-101). Cambridge-New York-Melbourne: Cambridge University Press.
- Black, J. A. (1984). *Sumerian Grammar in Babylonian Theory*. Gregorian Biblical Bookshop.
- Black, J., Cunningham, G., Robson, E., & Zolyomi, G. (2004). *The Literature of Ancient Sumer*. Oxford: Oxford University Press.
- Bloomfield, L. (1994). *Language*. Motilal Banarsidass Publishers.
- Boatwright, M. T. (2012). *Peoples of the Roman World*. Cambridge University Press.
- Boberg, C. (2010). *The English Language in Canada: Status, History and Comparative Analysis*. Cambridge University Press.

- Bravo Castañeda, G., & Bravo, G. (1991). *Diocleciano y las reformas administrativas del Imperio*. Akal.
- Bruce, F. F. (2000). *Paul: Apostle of the Heart Set Free*. Eerdmans Publishing Company.
- Burrell, K. (2017). *Moving Lives: Narratives of Nation and Migration among Europeans in Post-War Britain*. Routledge.
- Byram, M., Gribkova, M., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cafferty, P. S., & Rivera-Martínez, C. (1981). *The Politics of Language: The Dilemma of Bilingual Education for Puerto Ricans*. Westview Press.
- Cameron, C. R. (1997). 'How the Garcia Cousins Lost Their Accents: Understanding the Language of Title VII Decisions Approving English-Only Rules as the the Product of Racial Dualism, Latino Invisibility, and Legal Indeterminacy'. *California Law Remedies*, 85 (5), 1347-1393.
- Campbell, R. N., Gray, T. C., Rhodes, N. C., & Snow, M. A. (1985). Foreign language learning in the elementary schools: A comparison of three language programs. *Modern Language Journal*, 69 (1), 44-54.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Carper, J., & Hunt, T. (2009). *The Praeger Handbook of Religion and Education in the United States*. ABC-CLIO.
- Carper, J., & Hunt, T. C. (2010). *The Praeger Handbook of Faith-Based Schools in the United States, K-12*. ABC-CLIO.
- Castellanos, D. (1983). *The best of two worlds. Bilingual Bicultural Education in the U.S.* Trenton: New Jersey State Department of Education.

- Castellanos, D. (1992). A polyglot nation. En J. Crawford, University of Chicago Press (págs. 13-18). The University of Chicago Press.
- Castillo, C. T. (2001). The Effects of a Dual Language Education Program on Student Achievement and Development of Leadership Abilities. Our Lady of the Lake University.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & Van de Ven, P.-H. (2009). Plurilingual and intercultural education as a project. Language Policy Division.
- Cavigneaux, A. (1985). Msl XVII- The series of Erimbus. Roma: Gregorian University Press.
- Cazden, C., & Snow, C. (1990). Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning. Portsmouth (NH): Heinemann.
- Cécillon, J. D. (2009). Early Struggles for Bilingual Schools and the French Language in the Windsor Border Region, 1851–1910. Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation, 66-84.
- Charles A. Ferguson, S. B. (1981). Language in the USA. CUP Archive.
- Chauveau, M. (2000). Egypt in the Age of Cleopatra: History and Society Under the Ptolemies. Cornell University Press.
- Cheung, A., & Slavin, R. (2005). Effective reading programs for English language learners and other minority students. Bilingual Research Journal, 241-267.
- Chomsky, N. (1969). Aspects of the Theory of Syntax. MIT Press.
- Christiane Timmerman, N. C. (2016). Youth in Education: The Necessity of Valuing Ethnocultural Diversity. Routledge.
- Churchill, S. (2002). Language Education, Canadian Civic Identity and the Identities of Canadians. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education, 1-50.

- Cicero, M. T. (1878). *M. Tulli Ciceronis Pro A. Licinio Archia Poeta Oratio Ad Iudices*. Cambridge: Cambridge University Press Archive.
- Clarysse, W., & Thompson, D. J. (2006). *Counting the People in Hellenistic Egypt. Volume 2, Historical Studies*. Cambridge University Press.
- Clarysse, W., & Vandorpe, K. (1995). *Zenon, un homme d'affaires grec à l'ombre des pyramides*. Leuven University Press.
- Cogliano, F. D. (2000). *Revolutionary America, 1763-1815: A Political History*. London : Psychology Press.
- Cohen, A. (1975). *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education*. Massachussetts: Newbury House.
- Conde, F. C. (2007). *Los angloargentinos en Buenos Aires: lengua, identidad y nación antes y después de Malvinas*. Editorial Biblos.
- Connors, R., & Law, J. (2005). *Forging Alberta's Constitutional Framework*. University of Alberta.
- Consejería de educación de la Comunidad Autónoma de Madrid. (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de educación de la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Conway, J. F. (2004). *Debts to Pay: English Canada and Quebec from the Conquest to the Referendum*. Toronto: James Lorimer & Company.
- Conway, K. (2008). "Everyone says no": Canadian Public Service Broadcasting and the failure of translation during Canada's Constitutional Crisis. Wisconsin-Madison: ProQuest.
- Cortés, C. E. (2013). *Multicultural America: A Multimedia Encyclopedia*. SAGE Publications.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10(5), 543-562.

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crawford, J. (1989). Bilingual Education: History, politics, theory, and practice. Trenton New Jersey: Crane Publishing Company.
- Crawford, J. (1992). Language Loyalties: A Source Book on the Official English Controversy. University of Chicago Press.
- Crawford, J. (2000). At War with Diversity: US Language Policy in an Age of Anxiety. Multilingual Matters.
- Crawford, J. (2004). Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom. Bilingual Education Services.
- Crawford, J. (2005). Educating English Learners. Language Diversity in the Classroom. Los Angeles: Bilingual Education Services Inc.
- Crawford, J. (2008). Advocating for English Learners: Selected Essays. Multilingual Matters.
- Crew, P. M. (1982). The Cambridge Ancient History. Cambridge University Press.
- Cribiore, R. (2005). Gymnastics of the Mind: Greek Education in Hellenistic and Roman Egypt. Princeton: Princeton University Press.
- Cribiore, R. (2007). The School of Libanius in Late Antique Antioch. Princeton: Princeton University Press.
- Cummins, J. (1980). "Psychological assessment of immigrant children: logic or intuition". Journal of multilingual and multicultural development , 97-111.
- Cummins, J. (1981). Bilingualism and Minority-Language Children. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 3-49.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Cummins, J. (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. *TESOL Symposium on dual language education: Teaching and learning two languages in the EFL setting*, 1-18.
- Cummins, J., & Pádraig, Ó. (2012). *Towards an Integrated Language Curriculum in Early Childhood and Primary Education (3-12 years)*. Dublin.
- Cunningham, J. T. (2003). *Ellis Island: Immigration's Shining Center*. Chicago: Arcadia Publishing.
- Dallek, R. (1991). *Lone Star Rising: Lyndon Johnson and His Times, 1908-1960*. Oxford University Press.
- Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). Content and Language Integrated Learning: A research agenda. *Language Teaching* 46 (4), 545-559.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. John Benjamins Publishing Company.
- Danico, M. Y. (2014). *Asian American Society: An Encyclopedia*. SAGE Publications.
- Danver, S. L. (2013). *Encyclopedia of Politics of the American West*. CQ Press.
- David Sacks, O. M. (2014). *Encyclopedia of the Ancient Greek World*. Infobase Publishing.

- Davies, V. E., & Jones, M. R. (2001). The European Language Portfolio: a major step on the road to learner autonomy. En J. A. Coleman, D. Ferney, D. Hed, & R. Rix, *Language-Learning Futures: Issues and Strategies for Modern Languages Provision in Higher Education* (págs. 63-70). London: Central Books/CILT.
- De Lafayette, M. (2015). *Encyclopedia of Gods and Goddesses of Mesopotamia Phoenicia, Ugarit, Canaan, Carthage, and the Ancient Middle East. Vol.I.* New York: Times Square Press.
- Del Valle, S. (2003). *Language Rights and the Law in the United States: Finding Our Voices.* Multilingual Matters.
- Delisle, J., & Woodsworth, J. (2012). *Translators through History.* John Benjamins Publishing.
- Deller, S., & Price, C. (2007). *Teaching other Subjects through English.* Oxford: Oxford University Press.
- Desbiens, C. (2013). *Power from the North: Territory, Identity, and the Culture of Hydroelectricity in Quebec.* Vancouver: The University of British Columbia.
- Díaz, R. M., & Klinger, C. (1991). *Towards an Explanatory Model of the Interaction between Bilingualism & Cognitive Development.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Dicker, S. J. (2003). *Languages in America: A Pluralist View.* Multilingual Matters.
- Dihle, A. (2013). *History of Greek Literature: From Homer to the Hellenistic Period.* Routledge.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. (2014). CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables. *Language Learning Journal*, 42: 209-224.

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunton, A. D., Gagnon, J.-L., Cormier, C., Frith, R., Lacoste, P., Laing, G. M., y otros. (1969). *Report of the Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism. Volume III*. Ottawa: Queen's Printer for Canada.
- Edwards, I. E. (1924). *Cambridge Ancient History*. Cambridge University Press.
- Edwards, J. (1998). *Language in Canada*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escamilla, K. (1980). German-English bilingual schools, 1870-1917: Cultural and linguistic survival in St. Louis. *Bilingual Journal*, 52, 16-20.
- Estrategia Europea de la Educación y Formación 2020. (s.f.). Obtenido de goo.gl/6kea8c
- Etxebarria, M. (2002). *La diversidad de lenguas en España*. Madrid: Espasa Calpe.
- Eurydice. (2006). *CLIL at school in Europe*. Bruselas: Comisión Europea.
- Faltis, C., & Hudelson, S. (1998). *Bilingual Education in Elementary and Secondary School Communities: Toward Understanding and Caring*. Allyn and Boston.
- Fay, T. J. (2002). *History of Canadian Catholics*. McGill-Queen's Press .
- Ferguson, C., Heath, S. B., & Hwang, D. (1981). *Language in the USA*. Cambridge University Press Archive.
- Ferguson, E. (2003). *Background of Early Christianity*. Wm. B. Eerdmans Publishing.
- Fernández Álvarez, M., & García Garrido, M. (2011). Historical Perspectives of bilingual education in the United States. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 41-55.

- Fernández-Sevilla, J. (1974). Problemas de lexicografía actual. Instituto Caro y Cuervo.
- Field, F. (2011). Bilingualism in the USA: The case of the Chicano-Latino community. John Benjamins Publishing.
- Fischer-Bovet, C. (2014). Army and Society in Ptolemaic Egypt. Cambridge University Press.
- Fishman, J., & Lowas, J. (1970). Bilingual education in sociolinguistic perspective. *Tesol Quarterly*, 4, 215-222.
- Fishman, J. A. (1972). *Language in Sociocultural Change*. Stanford University Press.
- Fishman, J. A., Gertner, M. H., Lowy, E. G., & Milán, W. G. (1985). *The Rise and Fall of the Ethnic Revival: Perspectives on Language and Ethnicity*. Berlin: Mouton Publishers.
- Fitzgerald, J. (1993). Views on Bilingualism in the United States: A selective Historical Review. *Bilingual Research Journal* (1&2), 35-56.
- Fitzpatrick, F. (1987). *The Open Door: The Bradford Bilingual Project*. Clevedon-Philadelphia: Multilingual Matters.
- Fleming, P., & Lamonde, Y. (2005). *History of the Book in Canada*. Toronto: The History of the Book in Canada Project.
- Fleming, P., Lamonde, Y., & History of the Book in Canada Project. (2005). *History of the Book in Canada: 1840-1918*. Toronto: University of Toronto Press.
- Flint, T. (2009). *Indian Wars of the West: Containing Biographical Sketches of Those Pioneers*. Applewood Books.
- Fontecha, A. F. (2009). Spanish CLIL: Research and official actions. En Y. Ruiz de Zarobe, & R. M. Jiménez Catalán, *Content and Language Integrated*

- Learning: Evidence from Research in Europe (págs. 3-21). *Multilingual Matters*.
- Fontecha, A. F. (2014). Motivation and Gender-related variation in EFL receptive vocabulary acquisition in Primary Education. *Revista de Filología Inglesa* 35, 89-112.
- Forsdick, C., & Murphy, D. (2014). *Francophone Postcolonial Studies: A critical introduction*. London & New York: Routledge.
- Francis, D., Jones, R., & Smith, D. (2009). *Journeys: A History of Canada*. Cengage Learning.
- Francis, D., Jones, R., & Smith, D. (2009). *Journeys: A History of Canada*. Calgary: Cengage Learning.
- Frankfurter, D. (1998). *Religion in Roman Egypt: Assimilation and Resistance*. Princeton University Press.
- Frederickson, T. C. (1996). Curriculum Related Assessment, Cummins and Bilingual Children. *Multilingual Matters*.
- Freeman, R. D. (1998). Bilingual Education and Social change. *Multilingual Matters*.
- Gaffield, C. (1988). *Language, Schooling, and Cultural Conflict: The Origins of the French-Language Controversy in Ontario*. Kingston and Montreal: McGill-Queen's Press .
- García, M. C. (2013). The intercultural turn brought about by the implementation of CLIL programmes in Spanish monolingual areas: a case study of Andalusian primary and secondary schools . *The Language Learning Journal*, 268-283.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st. Century*. West Sussex: Wiley-Blackwell.

- García, O., & Baker, C. (1995). Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations. Multilingual Matters.
- Gardner, H. (2003). La Inteligencia Reformulada: Las Inteligencias Múltiples en el siglo XXI. Paidós Ibérica.
- Gardner, R. (1985). Social psychology and second language learning: attitudes and motivation. Londres: Edward Arnold.
- Gardner-Chloros, P. (2009). Code-Switching. Cambridge University Press.
- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2008). Dual language education in Canada and the USA. Encyclopedia of language and education, 1696-1703.
- Genesee, F., Lambert, W. E., & Holobow, N. E. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. Infancia y aprendizaje, 33, 27-36.
- Genesee, F. (2011). "Linguistic and Cognitive Consequences of Second Language Immersion Education: Some Unexpected Language Outcomes in Immersion Programs." Montreal.
- Germain, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. Paris: Clé Internationale.
- Glenn, C. L. (2011). American Indian/First Nations Schooling: From the Colonial Period to the Present. Palgrave MacMillan.
- Glenn, C. L., & De Jong, E. (1996). Educating Immigrant Children: Schools and Language Minorities in Twelve Nations. Taylor & Francis.
- Goleman, D. (2012). La Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós.
- Gómez Riesco, F. (2004). Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- González, J. M. (1975). Coming of age in bilingual/bicultural education: A historical perspective. Inequality in Education, 5-17.

- Gonzalez, J. M. (2008). *Encyclopedia of Bilingual Education*. SAGE Publications.
- Gooden, P. (2009). *The Story of English: How the English Language Conquered the World*. Book Sales.
- Graham, R. (1994). *Un quartier français : un anglo raconte ses liens de parenté avec les francophones du Québec*. Quebec: Les Editions Fides.
- Greene, I. (1989). *The Charter of Rights*. Toronto: James Lorimer & Company Publishers.
- Grenfell, M. (2002). *Modern Languages Across the Curriculum*. London-New York: Routledge.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press.
- Gruen, E. (1986). *The Hellenistic World and the Coming of Rome*. University of California Press.
- Gruen, E. S. (1992). *Culture and National Identity in Republican Rome*. Cornell University Press.
- Gutiérrez Ramírez , M., & Landeros Falcón, I. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes educacionales*, 15(1), 95-107.
- Hakim, J. (2012). *A History of US: Making Thirteen Colonies: 1600-1740*. New York: Oxford University Press.
- Hakuta, K., & Díaz, R. M. (1985). *The Relationship between Degree of Bilingualism and Cognitive Ability: A critical Discussion and some New Longitudinal Data*. London: Erlbaum.

- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación* 346, 455-466.
- Hall, G. (2016). *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. London and New York: Routledge.
- Hall, J. M. (2013). *A History of the Archaic Greek World 1200-479 B.C.E.* John Wiley & Sons.
- Hamers, J., & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruselas: Mardaga.
- Haque, E. (2012). *Multiculturalism Within a Bilingual Framework: Language, Race, and Belonging in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- Harrison, D., & Marmen, L. (1994). *Languages in Canada*. Ottawa: Statistics Canada.
- Hartmann, R. R. (1996). *The English Language in Europe*. Intellect Books.
- Hasan Arslan, G. R. (2013). *Multicultural Education: from theory to practice*. Cambridge Scholars Publishing.
- Hayday, M. (2005). *Bilingual Today, United Tomorrow: Official Languages in Education and Canadian Federalism*. McGill-Queen's Press - MQUP.
- Hayday, M. (2015). *So They Want Us to Learn French: Promoting and Opposing Bilingualism in English-Speaking Canada*. Vancouver: University of British Columbia.
- Haynes, K. (2007). *English Literature and Ancient Languages*. Oxford University Press.
- Hebert, R. (2005). *Manitoba's French-Language Crisis: A Cautionary Tale*. McGill-Queen's Press.
- Heredia, R. R., & Ciéslicka, A. (2014). *Bilingual Memory Storage: Compound-Coordinate and Derivatives*. Laredo, TX: Foundations of Bilingual Memory.

- Herrero, J. B. (1852). *Reyes contemporaneos*.
- Hoff, J. (1994). *Law, Gender, and Injustice: A Legal History of U.S. Women*. NYU Press.
- Hoffmann, C. (2000). The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe. En J. Cenoz, & U. Jessner, *English in Europe; The Acquisition of a Third Language* (págs. 1-21). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoffmann, C. (2014). *Introduction to Bilingualism*. Routledge.
- Hornberger, N. (1991). Extending enrichment bilingual education. En O. García, *Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman* (págs. 215-34). Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.
- Hoyos, D. (2015). *A companion to the Punic Wars*. John Wiley & Sons.
- Hummel, K. M. (2013). *Introducing Second Language Acquisition: Perspectives and Practices*. John Wiley & Sons.
- Igartua, J. E. (2011). *The Other Quiet Revolution: National Identities in English Canada, 1945-71*. Vancouver: The University of British Columbia.
- Isaacs, A. K. (2007). *Immigration and Emigration in Historical Perspective*. Edizioni Plus.
- Jackson, J. (2014). *In utramque partem tum Graece tum Latine: Code-Switching and Cultured Identity in Cicero's Letters to Atticus*. University of Kansas.
- James J. Rawls, M. S.-B. (1999). *A Golden State: Mining and Economic Development in Gold Rush California*. London: University of California Press.
- Jiménez Catalán, R., & Fernández Fontecha, A. (2015). Lexical Phrases in Compositions by Clil and Non-Clil EFL Learners. En D. Marsh, M.

- Pérez-Cañado, & J. Ráez, *CLIL in Action: Voices from the Classroom* (págs. 82-98). Cambridge Scholars Publishing.
- Johnson, R. K., & Swain, M. (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joppke, C. (1999). *Immigration and the Nation-state: The United States, Germany, and Great Britain*. Oxford University Press.
- Josiane F. Hamers, M. B. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press.
- Joy, R. J. (1992). *Canada's official languages: the progress of bilingualism*. Toronto: University of Toronto Press.
- Kaimio, J. (1979). *The Romans and the Greek Language*. Societas Scientiarum Fennica.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language Planning from Practice to Theory*. Multilingual Matters.
- Kaplan, R. B., Baldauf, R. B., & Kamwangamalu, N. (2016). *Language Planning in Europe: Cyprus, Iceland and Luxembourg*. Routledge.
- Karen, R., & Robson, E. (2011). *The Oxford Handbook of Cuneiform Culture*. Oxford University Press.
- Kelly, L. (1969). *25 Centuries of language teaching*, Rowley, Newbury. Rowley: Newbury House. Rowley: Newbury House.
- Kessler, C., & Quinn, M. E. (1980). Positive effects of bilingualism on Science problem-solving abilities. En J. Alatis, Georgetown University round table on languages and linguistics (págs. 295-308). Washington DC: Georgetown University Press.
- Kloss, H. (1977). *The American Bilingual Tradition*. Rowley, Mass: Newbury House.

- Knight, P. (2003). *Conspiracy Theories in American History: An Encyclopedia*. ABC-CLIO.
- Kramer, L. S. (2011). *Nationalism in Europe and America: Politics, Cultures, and Identities since 1775*. The University of North Carolina Press.
- Kramer, S. N. (1956). *History Begins at Sumer: Thirty-Nine Firsts in Recorded History*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kramer, S. N. (1963). *The Sumerians: Their History, Culture, and Character*. University of Chicago Press.
- Lachapelle, G. (1995). *Quebec Under Free Trade: Making Public Policy in North America*. Presses de l'Université du Québec.
- Lambert, W. (1975). "Culture and language as factors in learning and education". En Wolfgang, *Education of immigrant children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Lambert, W. (1975). *Culture and language as factors in learning and education*. En A. Wolfgang, *Education of Immigrant Students*. Toronto: O.I.S.E.
- Lambert, W. (1985). "Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual". En J. E. Alatis , & J. J. Staczek, *Perspectives on bilingualism and bilingual*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: the St. Lambert experiment*. Newbury House Publishers.
- Largacha, A. P. (1999). *El final del reino Antiguo egipcio. Cambios y constantes*. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie II, Historia Antigua*, t. 12, 13-31.
- Lasagabaster, D. (2008). *Foreign Language competence in CLIL courses*. *The Open Applied Linguistics Journal* (1), 31-42.
- Lasagabaster, D. (2009). *Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes*. *International CLIL Research Journal* 1 (2), 4-16.

- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5:3-18.
- Lawrence, B. (1995). *Fascinating Facts from American History*. Portland, Maine: Walch Publishing.
- Laxer, J. (2010). *The Acadians: In search of a Homeland*. Doubleday Canada.
- Lee, S.-I. (2012). *Jesus and Gospel Traditions in Bilingual Context: A study in the Interdirectionality of language*. Walter de Gruyter.
- Legutke, M., & Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. London & New York: Longman.
- Leibowitz, A. H. (1971). *Educational Policy and Political Acceptance: The Imposition of English as the Language of Instruction in American Schools*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse for Linguistics.
- LeMay, M. C. (2004). *U.S. Immigration: A Reference Handbook*. ABC-CLIO.
- Lenz, P. (2004). The European Language Portfolio. En K. Morrow, *Insights from the Common European Framework* (págs. 22-32). Oxford- New York: Cambridge University Press.
- Leone, A. R. (2015). Outlooks in Italy: CLIL as language education policy. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)*, 43-63.
- Lepage, J.-F., & Corbeil, J.-P. (2013). *The Evolution of English-French Bilingualism in Canada from 1961 to 2011*. Statistics Canada.
- Lessow-Hurley, J. (1990). *The Foundations of Dual Language Instruction*. Addison-Wesley Longman Limited.
- Leveque, P. (1992). *Las primeras civilizaciones*. Akal.
- Lewelling, V. W. (1997). *Official English and English Plus: An Update*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC.

- Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Linquanti, R. (2001). *The Redesignation Dilemma: Challenges and Choices in Fostering Meaningful Accountability for English Learners*. Santa Barbara: The University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Linteau, P.-A., Robert, J.-C., Duroche, R., & Ricard, F. (1991). *Quebec since 1930*. Toronto: James Lorimer & Company Publishers.
- Llinares, A., & Morton, T. (2017). *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*. John Benjamins Publishing Company.
- Mackey, W. F. (1962). The Description of Bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*.
- Mackey, W. F. (2010). Language Policies in Canada. En M. A. Morris, *Canadian Language Policies in Comparative Perspective* (págs. 18-120). Montreal & Kingston: McGill-Queen's Press.
- Madrid, D., & Hugues, S. (2011). *Studies in Bilingual Education*. Berna: Peter Lang.
- Malakoff, M., & Hakuta, K. (1990). History of Language Minority Education in the United States. En A. Padilla, H. Fairchild, & C. Valadez, *Advances in Language Education: Theory, Research and Practice* (págs. 1-11). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mark Aronoff, J. R.-M. (2008). *The Handbook of Linguistics*. John Wiley & Sons.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE- The European Dimension: actions, trends and foresight potential*. Bruselas: Comisión Europea.
- Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. University of Jyväskylä (Finlandia).

- Marsh, J. H. (1999). *The Canadian Encyclopedia*. Toronto, Ontario: McClelland & Stewart Incorporations.
- Mckenna, R. (1998). *The Classical Roman Reader: New Encounters with Ancient Rome*. Oxford University Press.
- McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood: Vol. 1. Preschool*. New Jersey: Erlbaum.
- McLaughlin, B. (2013). *Second Language Acquisition in Childhood: Volume 2: School-age Children*. Santa Cruz, University of California: Psychology Press.
- Mclean, B. H. (2002). *An introduction to Greek Epigraphy*. The University of Michigan Press.
- Mehisto, P. (2008). CLIL counterweights: recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal* 1 (1), 93-120.
- Mehisto, P., & Genesee, F. (2015). *Building Bilingual Education Systems: Forces, Mechanisms and Counterweights*. Cambridge University Press.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated*. Oxford: Macmillan.
- Mestre, F., & Gómez, P. (2014). *Three centuries of Greek culture under the Roman Empire*. Edicions Universitat Barcelona.
- Mieroop, M. V. (2011). *A History of Ancient Egypt*. John Wiley & Sons.
- Millar, F. (1993). *The Roman Near East, 31 B.C.-A.D.337*. Harvard University Press.
- Miller, J. (2004). *Brown V. Board of Education of Topeka: Challenging School Segregation in the Supreme Court*. The Rosen Publishing Group.

- Milroy, L., & Muysken, P. (1995). *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitchell, T. C. (2004). *The Bible in the British Museum: Interpreting the Evidence*. Paulist Press.
- Mitjans, E., & Castellá Andreu, J. (2001). *Canadá: Introducción al sistema político y jurídico*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mohan, B. A. (1986). *Language and Content*. Addison-Wesley.
- Mommsen, T. (2005). *A History of Rome under the Emperors*. Routledge.
- Moreno, B. (2003). *Ellis Island*. Arcadia Publishing.
- Morgan, C., & Neil, P. (2014). *Teaching Modern Foreign Languages: A Handbook for Teachers*. London and New York: Routledge.
- Munson, R. V. (2013). *Herodotus: Volume 1: Herodotus and the Narrative of the Past*. Oxford University Press.
- Murphy, V. A. (2014). *Second Language Learning in the Early School Years: Trends and Contexts - Oxford Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Murray, J. (1872). *Dictionary of Greek and Roman biography and mythology, Vol.3*. William Smith.
- Nadal, C. M. (2006). *La unión de las armadas inglesa y española contra Francia. La defensa de las Indias en la Guerra de los Nueve Años*. En E. García Hernán, & D. Maffi, *Guerra y sociedad en la monarquía hispánica: política, estrategia y cultura en la Europa Moderna, 1500-1700* (págs. 1025-1042). Madrid: CSIC Press.
- Navés, T. (2009). *Effective CLIL programmes*. En Y. Ruiz de Zarobe, & R. M. Jiménez Catalán, *CLIL: Evidence from research in Europe* (págs. 22-40). Bristol: Multilingual Matters.

- Navés, T., & Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas extanjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. TIE-CLIL.
- Nieto, S. (1992). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Longman.
- Nieto, S. (2009). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives*. Routledge.
- Norton, B., & Pavlenko, A. (2004). Addressing Gender in the ESL/EFL Classroom. *TESOL Quarterly* 38.3, 504-513.
- Noy, G. (1999). *Distant Horizon: Documents from the Nineteenth-century American West*. University of Nebraska Press.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- O'Rourke, B., & Carson, L. (2010). *Language Learner Autonomy: Policy, Curriculum, Classroom : a Festschrift in Honour of David Little*. Oxford: Peter Lang.
- Osuna, J. J. (1949). *A History of Education in Puerto Rico*. Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Ovando, C. J. (2003). Bilingual education in the United States: Historical development and current issues. *Bilingual Research Journal* 27, 1-24.
- Ovando, C. J., & Collier, V. (1987). Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts. *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 549-555.
- Papaconstantinou, A. (2010). *The Multilingual Experience in Egypt, from the Ptolemies to the Abbasids*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Papaja, K. (2012). The Impact of students' attitude on CLIL: A study conducted in higher education. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 28-56.

- Papaja, K. (2014). *Focus on CLIL: A Qualitative Evaluation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Polish Secondary Education*. Cambridge Scholars Publishing.
- Parchami, A. (2009). *Hegemonic Peace and Empire: The Pax Romana, Britannica and Americana*. Routledge.
- Parr, J. (1995). *A Diversity of Women: Ontario, 1945-1980*. Toronto: University of Toronto Press.
- Parrillo, V. N. (2009). *Diversity in America*. Pine Forge Press.
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., & Kazianka, M. (2001). *Teaching through a foreign language; A guide for teachers and schools to using foreign languages in content teaching*. Roma: Gisella Langé.
- Pavlenko, A. (2011). *Thinking and Speaking in Two Languages*. Bristol: Multilingual Matters.
- Penner, N. (1992). *From Protest to Power: Social Democracy in Canada 1900-Present*. Toronto: Publishers James Lorimer & Company.
- Pérez Martín, M. C. (1996). Linguistic and communicative competence. En N. McLaren, & D. Madrid, *A Handbook for TEFL*. Marfil.
- Pérez Vidal, C. (2009). Multilingüismo y aprendizaje de lenguas en Europa: una cuestión de contexto y contacto. En J. Jiménez Heffernan, & H.-D. Dräxler, *Las lenguas extranjeras como vehículo de comunicación intercultural* (págs. 40-58). Madrid: Ministerio de Educación.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15 (3), 315-341.
- Pernigotti, S. (1999). *I greci nell'Egitto della XXVI dinastia. La mandragora*.

- Petrovic, J. E. (2010). *International Perspectives on Bilingual Education: Policy, Practice, and Controversy*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Porter, J. (2015). *Vertical Mosaic: An Analysis of Social Class and Power in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- Potowski, K. (2010). *Language Diversity in the USA*. Cambridge University Press.
- Poulter, G. (2010). *Becoming Native in a Foreign Land: Sport, Visual Culture, and Identity in Montreal, 1840-85*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Powell, J. (2009). *Encyclopedia of North American Immigration*. Nueva York: Infobase Publishing.
- Prucha, F. P. (2000). *Documents of United States Indian Policy*. University of Nebraska Press.
- Puren, C. (1988). *Historie des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé Internationale.
- Quezada, R. L., Lindsey, D. B., & Lindsey, R. B. (2012). *Culturally Proficient Practice: Supporting Educators of English Learning Students*. Corwin Press.
- Rawls, J. J., & Smith-Baranzini, M. (1999). *A Golden State: Mining and Economic Development in Gold Rush California*. Berkeley: University of California Press.
- René Appel, P. M. (2006). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam University Press.
- Ricci, N. (2009). *Extraordinary Canadians Pierre Elliott Trudeau*. Toronto: Penguin Canada.
- Richmond, P. (1974). *Introducción a Piaget*. Madrid: Editorial Fundamentos.

- Rivera, C. (1984). Placement Procedures in Bilingual Education: Education and Policy Issues. *Multilingual Matters*.
- Roberts, C. A. (1995). Bilingual Education Program Models: A framework for understanding. *The Bilingual Research Journal*, Vol. 19, Nos. 3 & 4, pp. 369-378.
- Rochette, B. (1997). *Le Latin dans le monde grec*. Latomus.
- Rutz, M. (2013). *Bodies of knowledge in Ancient Mesopotamia: The Diviners of Late Bronze Age Emar and their Tablet Collection*. Brill.
- Salinas, A. G. (2005). La Didáctica de la pragmática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras: Algunas consideraciones. *Lenguaje y Textos* 23, 127-138.
- Salomone, R. C. (2010). *True American*. Harvard University Press.
- Sapir, E. (2004). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Dover Publications.
- Schechter, S. R., & Cummins, J. (2003). *Multilingual Education in Practice: Using diversity as a resource*. Heinemann, Portsmouth.
- Schmid, C. L. (2001). *The Politics of Language: Conflict, Identity, and Cultural Pluralism in Comparative Perspective*. Oxford University Press.
- Seibt, J., & Garsdal, J. (2014). *How is Global Dialogue Possible?: Foundational Research on Value Conflicts and Perspectives for Global Policy*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Shapson, S., & D'Oyley, V. (1984). *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. *Multilingual Matters*.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Alianza.
- Siguán, M., & Mackey, W. F. (1989). *Educación y Bilingüismo*. Madrid: Santillana.

- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism Or Not: The Education of Minorities. Multilingual Matters.*
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). *Multilingualism and the education of minority children.* En T. Skutnabb-Kangas, & J. Cummins, *Minority Education. From Shame to Struggle.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Stagni, P., & Zucchi, J. E. (2002). *View From Rome: Archbishop Stagni's 1915 Reports on the Ontario Bilingual Schools Question.* Montreal & Kingston: McGill-Queen's Press.
- Starr, K. (2007). *California: A History.* New York: Random House Publishing Group.
- Suárez, J. A. (1991). *Política Educativa Comunitaria.* Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Sutherland, N. (2000). *Children in English-Canadian Society: Framing the Twentieth-Century Consensus.* Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1981). *Bilingual education in ONtario: A decade of research.* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Taylor, J. H. (1986). *Ottawa: An Illustrated History.* Toronto: James Lorimer & Company Publishers and Canadian Museum of Civilization and National Museums of Canada.
- Thomas, P. G., & Brown, C. (2010). *Manitoba Politics and Government: Issues, Institutions, Traditions.* University of Manitoba Press.
- Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages: An historical Sketch.* Washington DC: Georgetown University.

- Toukoma, P., & Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Tampere: Department of Sociology and Social Psychology.
- Tovar, S. T. (2005). *Identidad lingüística e identidad religiosa en el Egipto grecorromano*. Reial Academia de Bones Lletres.
- Trapp, M. (2013). *Philosophia between Greek and Roman culture: Naturalized immigrant or eternal stranger?* En F. Mestre, & P. Gómez, *Three Centuries of Greek Culture Under the Roman Empire*. (págs. 29-48). Barcelona: Publicacions I Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Tsunoda, T. (2006). *Language Endangerment and Language Revitalization: An Introduction*. Walter de Gruyter.
- Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, D. (2009). *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Turner, M. (2013). *CLIL in Australia: The importance of context*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (4), 395–410.
- Tyack, D. B. (1974). *The One Best System: A History of American Urban Education*. Harvard University Press.
- Urban, W., & Wagoner, J. (2003). *American Education: A history*. McGraw-Hill.
- Valdés, G., Fishman, J. A., Chávez, R., & Pérez, W. (2006). *Developing Minority Language Resources: The Case of Spanish in California*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Vale, D., & Feunteun, A. (1999). *Enseñanza de ingles para niños: Guía de formación para el profesorado*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valette-Cagnac, E. (2003). *Plus grec que le grec des Athéniens. Quelques aspects du bilinguismes gréco-latin*. Mètis N.S.

- Valle López, J. M., & Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y Su Política Educativa*. Ministerio de Educación.
- Vaughan, F. (2003). *The Canadian Federalist Experiment: From Defiant Monarchy to Reluctant Republic*. McGill-Queen's Press .
- Verney, D. V. (1986). *Three civilizations, two cultures, one state: Canada's Political Traditions*. Durham: Duke University Press.
- Vialpando, J., Yedlin, J., Linse, C., Harrington, M., & Cannon, G. (2005). *Educating English Language Learners: Implementing Instructional Practices*. Providence.
- Vinuesa Benítez, V. (2016). *Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras: Evolución Metodológica y Apuestas de Futuro*. Tesis Doctoral: Universidad Rey Juan Carlos.
- Wagoner, J., & Urban, W. (2013). *American Education: A History*. Routledge.
- Weber, J. J. (2009). *Multilingualism, Education and Change*. Peter Lang.
- Whitman, W. (2011). *Leaves of Grass, 1860: The 150th Anniversary Facsimile Edition*. University of Iowa Press.
- Wiley, T. G. (2009). *The Education of Language minority immigrants in the United States*. *Multilingual Matters*.
- Wiley, T., & Wright, W. (2004). *Against the Undertow: Language-Minority Education Policy and Politics in the "Age of Accountability"*. *Educational Policy*, 142-168.
- Wood, G. S. (2015). *La revolución norteamericana*. Penguin Random House Grupo Editorial México.
- Wright, W. E., Boun, S., & García, O. (2015). *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Chichester: John Wiley & Sons.

Zangwill, I., & Nahshon, E. (2006). *From the Ghetto to the Melting Pot: Israel Zangwill's Jewish Plays: Three Playscripts*. Wayne State University Press.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Consejo de Gobierno 22 marzo 2005 BOJA, por el que se aprueba el Plan de Plurilingüismo en la Comunidad Andaluza. Obtenido de goo.gl/aW0MXI

Convenio Ministerio Educación y Ciencia y British Council (1996). (s.f.). Obtenido de goo.gl/F8TRX1

Decisión 253/2000/CE por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates. Obtenido de goo.gl/683xMD.

Decisión 576/98/CE por la que se crea el programa de acción comunitario Sócrates. Obtenido de <https://www.boe.es/doue/1998/077/L00001-00002.pdf>.

DECRET 127/2012, de 3 de agosto, del Consell, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunitat Valenciana. Obtenido de http://www.dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=007636/2012&L=1

DOCM -- 20/06/2014 Por la que se regulan los programas lingüísticos de los centros de Educación Infantil y Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional sostenidos con fondos públicos de Castilla- La Mancha. Obtenido de goo.gl/acwffZ

ECD/123/2013 de 18 de noviembre que regula los programas bilingües en centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Obtenido de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=258399>

EDU/1847/2007, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. Obtenido de

[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=16578&IDTIPO=247
&RASTRO=c816\\$m4346,4348](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=16578&IDTIPO=247&RASTRO=c816$m4346,4348)

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1/1990). Obtenido de goo.gl/i886nn

Ley Orgánica 9/1992 donde se establecía la transferencia de competencias a las Comunidades Autónomas Españolas. Obtenido de goo.gl/hph0VV

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 10/2002). Obtenido de goo.gl/4O8zSP

Ley Orgánica de Educación (LOE, 2/2006). Obtenido de goo.gl/TK6bf3

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 8/2013). Obtenido de goo.gl/axPkp4

Orden 13/03/2008 en la que se establecen las Instrucciones de la Dirección General de Recursos Humanos y Programación Educativa relativas al funcionamiento de Secciones Bilingües en Castilla La Mancha. Obtenido de goo.gl/X09GyC

Orden 1555/2004, de 22 de abril, del Consejero de Educación, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza. Obtenido de goo.gl/ftK4VH

Orden 3263/2014 BOCM que dispone el funcionamiento de los colegios públicos de la Comunidad de Madrid. Obtenido de goo.gl/gxfZb6

Orden 3331/2010 de 11 de junio, modificada por Orden 29/2013 del 11 de enero por la que se establecen dos modalidades para la enseñanza bilingüe en Secundaria. Obtenido de goo.gl/z1ynPB

Orden 5958/2010, de 7 de diciembre de la Consejería de Educación por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. Obtenido de goo.gl/apJHMP

- Orden 7/2008, de 14 de abril, por la que se regula la convocatoria y el procedimiento de selección de centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja, que quieran implantar secciones bilingües. Obtenido de goo.gl/Rsa6oJ
- Orden de 10 de marzo de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, que modifica la Orden de 14 de febrero de 2013, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) 2013-14. Obtenido de <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=785206624444>
- Orden de 12 de mayo de 2011 de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, por la que se regulan las secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de enseñanza no universitaria. Obtenido de https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20110520/AnuncioC3F1-160511-1754_es.html
- Orden de 15 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, por la que se regula el sistema de enseñanza bilingüe Español-Inglés en la Educación Primaria (BORM, 2015). Obtenido de goo.gl/8TNSQC
- Orden de 18 de mayo de 2010 de la Consejería de Educación que determina las características del Marco de Educación Trilingüe en el País Vasco (BOPV, 2010). Obtenido de goo.gl/7uK27k
- Orden de 25 de mayo de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria, se establece el programa Colegios Bilingües Región de Murcia. Obtenido de goo.gl/S1118W
- Orden de 27 de junio de 2011 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Programa de Enseñanza Bilingüe en

Centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia. Obtenido de goo.gl/9JFSSm

Orden de 28-05-2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes por la que se convoca el procedimiento para la incorporación de centros públicos de enseñanza no universitaria de Castilla-La Mancha al programa de secciones bilingües . Obtenido de <http://www.educa.jccm.es/es/normativa/orden-28-05-2012-consejeria-educacion-cultura-deportes>

Orden de 31 de marzo de 2015 que regula la convocatoria de Secciones Bilingües en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Formación Profesional para el curso 2015-16 en centros sostenidos con fondos públicos en Extremadura (DOE, 2015). Obtenido de goo.gl/uayvSx

Orden de 7 de febrero de 2011 que regula el desarrollo de los programas bilingües en la Comunidad Autónoma de Canarias. Obtenido de goo.gl/eNi8iC

Orden del 24 de julio de 2006, modificada por la Orden del 1 de agosto de 2016, donde se especifican los aspectos básicos del funcionamiento y organización de los centros bilingües (BOJA). Obtenido de goo.gl/zsN6LO

Orden del 27 de abril 2016 por la que se autorizan nuevos centros bilingües públicos para el curso 2016/17. Obtenido de goo.gl/O9amwv

Orden del 3 de junio de 2016 que establece la regulación de la enseñanza en lenguas extranjeras en la Comunidad de Murcia. Obtenido de goo.gl/E5oqMw

Orden ENS/102/2012 de 5 de abril por la que se aprueban las bases generales para la selección de proyectos de centros educativos públicos y privados concertados de Cataluña para participar en el Plan Integrado de Lenguas Extranjeras (PILE). Obtenido de goo.gl/xRX2nh.

Orden Foral 110/2011 (BON, 2011) de 12 de julio, del Consejero de Educación, por la que se regulan los aspectos básicos de los programas de aprendizaje en inglés en los centros públicos de Educación infantil y primaria del Gobierno de Navarra. Obtenido de goo.gl/zgQ2sU

Real Decreto (RD 1105/2014 de 26 de diciembre) por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Obtenido de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37

Real Decreto (RD 126/2014 de 28 de febrero) por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Obtenido de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222

Real Decreto 1006/1991 donde se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Obtenido de goo.gl/ZO8y7g

Resolución de 2 de junio de 2014, de la Directora General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad por la que se define el Programa Sistema de Enseñanza Bilingüe Español-Inglés en Educación Primaria. Obtenido de <https://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=702602>

Resolución de 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Obtenido de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=105001>

Resolución de 4 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que regula el Programa Bilingüe en centros educativos de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos en el Principado de Asturias. Obtenido de goo.gl/qkiCdH

Resolución del consejero de Educación, Cultura y Universidades de día 4 de mayo de 2012 por la cual se pone en marcha el Plan Piloto de Educación Plurilingüe y se convoca la selección de centros participantes para el curso

2012-2013 (BOIB, 2012). Obtenido de
<http://boib.caib.es/pdf/2012068/mp56.pdf>

Resolución del Consejo de las Comunidades Europeas. (Febrero de 2017).
Enseignement des langues étrangères. Obtenido de goo.gl/6e1D3H

Resolución del Consejo del 31/3/1995). *El Libro Blanco sobre la Educación y Formación*. Obtenido de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A31998Y0103\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A31998Y0103(01))