

El aprendizaje de la lengua del Otro

El caso andaluz a la luz de la realidad francesa.

Véronique PUGIBET
IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de París

1. El contexto inicial de las Secciones Bilingües

1.1. Fuerte disminución en España del aprendizaje del francés lengua extranjera

Este fenómeno se explica esencialmente:

- por el acelerado desarrollo económico español. Este despegue rápido supuso tomar en cuenta los desafíos de la modernidad entre los cuales la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas desde la más temprana edad y de manera verdaderamente eficaz.

- por la fascinación que ejercen el inglés y sobre todo la cultura anglosajona, de forma que paralelamente iba disminuyendo el prestigio del francés. En efecto el 95% de los alumnos españoles escogía el inglés como primera lengua extranjera (L1) en 1996, cuando solo un 25% lo hacía en 1975.

- por otra parte, la LOGSE al imponer el aprendizaje de una L1 a los 8 años, durante unos 10 años, y dejando la segunda lengua extranjera (L2) -el francés en general- como optativa a partir de los 12 años contribuyó al desinterés por el aprendizaje del francés.

1.2. Creación de las Escuelas oficiales de lenguas en 1978

Se abrieron a todos a partir de los 14 años (no existe equivalente en Francia). Está claro que España supo tomar las medidas necesarias para mejorar sus resultados en el aprendizaje lingüístico, buscando así la manera de recuperar el tiempo perdido.

1.3. Las CCAA y las competencias en materias educativas

Las CCAA han adquirido las plenas competencias en cuestiones educativas para favorecer “a diversos grados”, la enseñanza de una segunda lengua obligatoria. En efecto el Ministerio de Educación había optado la creación de las Escuelas oficiales de lenguas, de forma que sólo las CCAA podían volver obligatoria la opción de L2 en su territorio. Estas estrategias iban a permitir o no, en las distintas CCAA, establecer unas políticas a favor del aprendizaje de una L2. El sistema francés funciona al respecto de manera muy centralizada.

2. Del bilingüismo: algunos conceptos

2.1. Definiciones: un concepto evolutivo

Hasta los años 50 el concepto de bilingüismo estaba sujeto a la influencia ideológica y política de un monolingüismo ideal. La visión del bilingüismo venía íntimamente ligada con la creencia en una lengua y una sociedad homogéneas. Así, el bilingüe llegaba a ser un individuo ideal que sería hasta cierto punto la suma de dos locutores nativos. O sea, el bilingüismo resultaba ser la suma de dos monolingüismos correspondientes. Asimismo dominaba la visión de un bilingüismo perfecto y

equilibrado en el que el individuo presentaba competencias iguales en ambas lenguas. La figura ideal y máxima sería la del traductor. En todo caso, el monolingüismo era la norma de referencia y de evaluación. Esta visión originó el mito del nativo, frecuente aún en la enseñanza de las lenguas extranjeras. La definición de Bloomfield (1935: 56) es elocuente: “El bilingüismo es la posesión de una competencia equivalente al de un locutor nativo en dos o más lenguas”.

Con el desarrollo de la socio-lingüística en los años 60 y sobre todo a partir de 1980, gracias al concepto de “competencia de comunicación” (Hymes, 1984) nace un nuevo enfoque respecto del bilingüismo: “es bilingüe la persona que usa regularmente dos lenguas en la vida cotidiana y no la que posee un dominio equivalente (y perfecto) de dos lenguas”¹.

Se reconoce, entonces la casi imposibilidad de alcanzar un bilingüismo equilibrado absoluto; poseer una competencia igualmente desarrollada en ambas lenguas, en todos los contextos y situaciones resulta en efecto poco común. E incluso, se percibe otra posición al respecto: “Au fil du temps et selon le lieu, les deux langues d’un individu ne sont jamais statiques mais changent et évoluent constamment” (Baker, 1993: 14). De ahí nace una nueva visión de la educación bilingüe:

El objetivo de la educación bilingüe es alcanzar una competencia lingüística que vaya más allá de los resultados de la enseñanza habitual de idiomas. El objetivo es que los alumnos adquieran en la L2, aparte de la competencia coloquial, áreas más complejas e interdependencias en las ciencias naturales, economía, asuntos políticos y culturales. (Bludau, 1996: 209)

Se requiere el conocimiento de la L2 como herramienta de trabajo, en los dos sentidos de la expresión, más que perseguir el mito inalcanzable del dominio casi nativo de la lengua y de la cultura. El *Plan de Fomento del Plurilingüismo* se inscribe en esta perspectiva al afirmar:

Las secciones bilingües implantadas en Andalucía parten de la definición dada por William Mackey y Miquel Siguán, para quienes el bilingüismo es un sistema en el que la enseñanza se lleva a cabo en dos lenguas, una de las cuales es, normalmente, aunque no siempre, la primera lengua del alumnado. Se entiende, pues, que, en un centro bilingüe, dos lenguas son vehiculares y sirven para aprender conceptos extralingüísticos, coexistiendo como lenguas de comunicación, de enseñanza, de aprendizaje y de cultura. (*Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*, 2005: 17)

2. 2. Europa: una tradición de plurilingüismo

Para apreciar mejor la problemática del bilingüismo en el área educativo, conviene tomar en cuenta la dimensión política, el valor simbólico y los intereses culturales.

¹ Grosjean (1984: 2). Se trata de la referencia del resumen bajo forma de un artículo del libro publicado en 1982 con el título *Life with two languages. An introduction to bilingualism*, Harvard University Press.

2.2.1. Los intereses políticos

Pocos países hoy en día son realmente monolingües. En Europa, países como Luxemburgo o Suiza son oficialmente plurilingües, en otros países europeos coexisten varios dialectos o lenguas. Los países monolingües europeos deben, si desean una integración a Europa y asegurar a la vez la supervivencia de su propia cultura, volverse multilingües. Pero un individuo no se vuelve multilingüe al ser expuesto parcialmente a una lengua extranjera (LE) como es común en los sistemas educativos. Así es como se fomentan una necesidad y una voluntad política de cambiar las disposiciones establecidas. Por otra parte conviene plantear objetivamente el “peligro” de un bilingüismo franco-inglés o castellano-inglés, contemplando un multilingüismo que supere el simple bilingüismo francés-inglés o castellano-inglés. En efecto la desaparición de la lengua nacional a favor del inglés podría significar la pérdida de la identidad cultural de los diferentes estados europeos. Y bien se sabe que una lengua que muere, entraña a su vez la muerte de una cultura.

Es útil que los ciudadanos europeos puedan comunicar en inglés pero **no sólo** en inglés. De forma que es necesario asegurar el equilibrio de las lenguas.

2.2.2. Los intereses simbólicos

El dominio de las LE, le otorga al locutor un poder simbólico cada vez más comprobado. Pero hasta ahora, solo las clases dominantes han tenido esta conciencia; así es cómo matriculan a sus hijos en escuelas bilingües, escuelas privadas, favorecen su estancia en el extranjero, contratan a *jeunes filles au pair* etc. Los detentores de un capital lingüístico benefician de ventajas económicas y simbólicas considerables (Bourdieu, 1982).

La competencia multilingüe y la posesión de este capital lingüístico constituyen hoy, un objeto simbólico canjeable a nivel social, profesional y económico. El tipo de aprendizaje de la LE también es determinante: un aprendizaje tradicional que no haya sido completado con una exposición directa a la lengua y a la cultura del país no le dará al individuo las mismas competencias lingüísticas que las que se pueden adquirir en una educación bilingüe.

Por otra parte, una distribución desigual del capital cultural a través de la posesión de competencias multilingües favorece la eliminación de los más desfavorecidos que de hecho, tienden a auto-eliminarse: “no soy dotado para las lenguas, en mi familia no practicamos ninguna lengua, yo no viajo...”. El aprendizaje bilingüe se inscribe en una demanda de justicia social y de igualdad de tratamiento para todos.

2.2.3. Los intereses culturales

Una educación bilingüe-multilingüe favorece la apertura hacia los demás y crea el deseo de conocer mejor aquellos cuya lengua se está practicando, de comprender su cultura, de intercambiar ideas con ellos, de establecer verdaderos compromisos con los representantes de los países cuya lengua se estudia. Permite reducir los malentendidos culturales que generan incomprensión, conflictos y odio a veces. A través de este aprendizaje se tiende a negar el etnocentrismo y acceder a otros valores culturales, otros códigos que nos permiten relativizar los nuestros, favoreciendo un movimiento de descentración. A cambio, el monolingüismo y el monoculturalismo llevarían a una

especie de insularidad psicológica. Para muchos (padres de familia, educadores etc.) sólo importa la dimensión comunicativa y lingüística sin tener en cuenta esta dimensión cultural e intercultural, la cual nos parece fundamental.

3. El éxito de las Secciones bilingües Andaluzas (SBA): unas posibles explicaciones

3.1. El proceso progresivo del experimento

Antes de emprender una amplia reforma como suele producirse en muchos países, Andalucía operó por etapas, procediendo a pequeña escala: en Sevilla y Málaga en 1998, con cuatro Centros. Y frente al éxito comprobado de la primeras secciones bilingües (SB), el Plan de fomento del Plurilingüismo decidió el establecimiento de unos 400 Centros Bilingües en la presente legislatura, diversificando esta vez las lenguas (alemán, inglés, francés...) a pesar del riesgo de privilegiar el inglés al introducirlo en los Centros bilingües.

El desarrollo del plan no parte de una idea luminosa, generosa, de moda o incluso de un ideal sino que se funda en estudios, experimentos, teoría:

La experiencia acumulada [desde 1998] ha creado las bases necesarias para iniciar el Plan de Fomento del Plurilingüismo con una mayor dimensión. No se parte, en consecuencia, sólo de ideas o proyectos, sino de realidades contrastadas, que se han ido mejorando con la reflexión, la auto evaluación y el análisis permanente. (*Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*, 2005: 11)

3.2. Principios metodológicos de la enseñanza bilingüe

El Plan los expone claramente:

3.2.1. Una enseñanza de francés y en francés

El bilingüismo escolar que ha promocionado la Junta de Andalucía considera fundamental que la práctica de la lengua extranjera se extienda al estudio en distintas áreas de conocimiento como geografía, historia, ciencias, etc., convirtiéndola, de esta manera, en un verdadero vehículo de comunicación [...] Así, los alumnos y las alumnas toman conciencia de la utilidad que representa estudiar no sólo la lengua extranjera, sino en lengua extranjera, ya que pueden servirse de ella para comunicar algo. (*Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*, 2005: 17)

No se trata entonces de un simple incremento del horario de la segunda lengua sino de estudiar determinadas materias (ciencias sociales, matemáticas, ciencias de la naturaleza, etc.) en las dos lenguas, logrando “el método natural *de baño de lengua*, basado en la comunicación, la interacción y en la priorización del código oral” (*Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*, 2005: 16).

3.2.2. La conciencia metalingüística

El objetivo es lograr un conocimiento de otra lengua mediante “el desarrollo de una conciencia metalingüística” (*Plan...*, 2005: 17), lo cual supone una reflexión sobre la lengua, llevando al alumno “a establecer comparaciones y a percibir las similitudes y oposiciones que ambas lenguas presentan” (*Plan...*, 2005: 17).

3.2.3. La dimensión intercultural

Por otra parte, cabe notar que este aprendizaje supera la estricta dimensión lingüística, supone un profundo interés por descubrir culturas distintas con tal de superar los estereotipos y prejuicios así como promover valores tales como la tolerancia, la libertad, el respeto al pluralismo.

3.2.4. Conclusión

Finalmente, notaremos las repercusiones de este experimento en el sistema educativo andaluz: “el hecho de incorporar la educación bilingüe en la escuela pública imprimió un sello de calidad a la enseñanza / aprendizaje de los idiomas en Andalucía” (*Plan*, 2005: 17).

3.3. Unas características fundamentales de las Secciones Bilingües

3.3.1. La temprana edad para iniciar el aprendizaje bilingüe y la anticipación de una L2 en la educación infantil

La opción andaluza no deja lugar a dudas:

En los Colegios de Educación Infantil y Primaria autorizados a impartir secciones bilingües es ineludible la anticipación de la enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera a las primeras etapas educativas. La sensibilización a las lenguas, en una fase en que la flexibilidad y la receptividad intelectuales alcanzan el máximo nivel, crea las condiciones necesarias y favorables para el aprendizaje ulterior de lenguas extranjeras” (*Plan*, 2005: 18).

De forma que el Plan (2005:17) ha respetado, pero adaptados, los programas oficiales, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

	3º Curso de Educación Primaria	2º ciclo de Educación Primaria	ESO (Educación Secundaria Obligatoria)	Bachillerato
Estudio LE horario semanal Andalucía	LE1: 2h	LE1: 3h	Optativa de LE2 con carácter obligatorio LE1: 4h LE2: 3h	1 hora más en LE1 y en LE2: 5h
Estudio LE horario semanal Francia		1h30 mínimo (CM1-CM2)	L1: 3h (a veces 4h: Lengua “reforzada”) L2: 3h	L1: 3h L2: de 0 a 2/3h
SBA Otra área en LE	Conocimiento del Medio y Educación Artísticas u otra área, reforzados en la LE	Conocimiento del Medio (1h) y Educación Artísticas (1h) u otra área	Ciencias Sociales “y otras se pueden sumar a la experiencia”: Matemáticas, Ciencias Experimentales,	

			Música o Educación Visual y Plástica	
--	--	--	---	--

Esta decisión de iniciar el aprendizaje de otra lengua en la primaria, incluso a nivel infantil, resulta interesante desde el punto de vista teórico respecto del bilingüismo. En efecto cuanto antes se inicia el aprendizaje de una LE, con una enseñanza de calidad, más probabilidad se tiene de conseguir logros positivos. Andalucía ha optado por un tipo de inmersión² parcial que ha dado resultados indudablemente satisfactorios.

3.3.2. El coste vs. el beneficio

Conviene recordar que si bien supone un esfuerzo financiero importante al principio, el provecho directo e indirecto es indudable y valioso:

Vu son efficacité, l'enseignement bilingue remplace de plus en plus les formes traditionnelles d'enseignement des langues. Après formation des enseignants dans cette direction et élaboration des matériels pédagogiques appropriés, l'enseignement bilingue n'est pas plus coûteux que l'éducation monolingue. En outre, la société est appelée à bénéficier des avantages considérables que cette diversification des compétences linguistiques peut apporter aux individus comme à la collectivité dans son ensemble. Les études relatives à la dimension économique de l'apprentissage et de l'enseignement des langues montrent que des compétences dans une ou plusieurs langues étrangères peuvent améliorer les niveaux de rémunération par rapport à des personnes occupant le même type de poste, possédant les mêmes qualifications de base, mais n'ayant pas ces capacités linguistiques. (Ó Riagáin & Lüdi, 2003: 39)

3.4. Los colaboradores y otros factores que contribuyeron a una buena implantación de las SB

- La aportación francesa: la Consejería gracias a sus competencias, ha sabido favorecer una estrecha colaboración con todo tipo de instituciones. Se establecieron convenios con distintas autoridades: por una parte con Institutos franceses en Francia, y por otra parte con Instituciones en España: Alianza Francesa, liceo francés en España, Institutos Franceses.

- Otro aspecto original: el tener en cuenta la participación de los padres de familia no solamente con un simple proceso de información sino incluso a veces a través de una enseñanza de francés para comprender mejor el desafío. No se trata de satisfacer únicamente una demanda social fuerte de los padres hacia la enseñanza/aprendizaje de las lenguas sino de comprometerles muy directamente.

- La formación de los profesores ha sido un factor decisivo, una piedra angular del proceso. Francia ofreció su apoyo para la formación continua e inicial. También proporcionó auxiliares de conversación, intermediarios fundamentales con la lengua y la cultura del otro.

² Para el éxito del aprendizaje de una lengua 2, los mejores resultados han sido registrados en los llamados casos de inmersión. Sin embargo, el objetivo inicial de un « native-like competence » no se suele lograr. La explicación que proporciona Maier es que aún en este modelo de inmersión, la lengua 2 cumple una función instrumental de lengua escolar y no una función existencialista de lengua de socialización (Maier, 1993).

- Una gran inquietud por aportar un material adecuado: material bilingüe, multimedia, didáctico, documentación pedagógica, mediateca, etc., así como el equipo de los Centros en dispositivos multimedias, antenas parabólicas, materiales adecuados etc. Entre los recursos a disposición de los docentes cabe mencionar, la importancia otorgada a la mutualización en Internet³. En efecto, en la mayoría de los casos no existe ningún tipo de material correspondiente a los distintos casos: áreas no lingüísticas impartidas en la segunda lengua, francés reforzado desde la primaria (o infantil) siempre en estrecha relación con los diversos procesos de aprendizajes curriculares. Como todo queda por ser inventado, la Consejería otorgó horas para los docentes con el fin de elaborar dicho material. Esta decisión contribuyó sin duda al éxito, al ser un factor de motivación y de reconocimiento frente a la tarea que esperaba a los profesores.

- Finalmente se ha trabajado tomando en cuenta los avances progresivos gracias a una evaluación constante, de la que participó Francia a través de los comités de seguimiento de evaluación.

3.5. Una fuerte voluntad política

El Plan de la Consejería de Educación es una aplicación de las promesas electorales que se pretende cumplir durante la legislatura: “un Plan que se recoge en el programa electoral del PSOE y fue concretado por el Presidente de la Junta de Andalucía en su discurso de investidura” (*Plan*, 2005: 10).

La Consejería afirma una posición ideológica sin ambigüedad contra una lengua franca que eliminaría “la riqueza que aportan el plurilingüismo y el propio proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua” (*Plan*, 2005: 11).

Y finalmente se afirma la pertenencia a la UE así como se reivindica el derecho a un capital plurilingüe, manifestando una preocupación por una democratización del aprendizaje de las lenguas con tal de evitar la exclusión.

4. ¿Por qué resulta tan atractivo este experimento respecto de que conocemos en Francia?

4.1. Las SBA y las secciones europeas (SE)

No parece tan oportuno asimilar las SBA a las SE francesas⁴.

-Si bien les suele hacer ilusión la perspectiva de las SE a los padres de familia, (más que a los alumnos tal vez, quienes piensan en el suplemento de trabajo que significa), son secciones “elitistas”, aun si no se reconoce abiertamente. Existe una selección previa: buenas calificaciones, un buen nivel en las distintas asignaturas etc. El hecho de enseñar una disciplina en LE (haciendo de esta lengua, una lengua instrumental) y la LE de manera “reforzada” recuerda por supuesto el protocolo de las SBA. Pero la gran diferencia se debe a que se inicia mucho más tarde. En efecto a diferencia de las SBA, estas secciones comienzan en *4ème* con el estudio reforzado de

³ Remitimos a la página <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/>

⁴ Se crearon estas secciones en 1992 y hoy en día son más de 3000 en Francia. “En septiembre del 2004, 173 700 alumnos estaban en una sección europea o internacional. Representaban el 3 % de los alumnos de la secundaria y bachillerato de la metrópoli y de los DOM ». Según *Repères et références statistiques – édition 2005*. Las SE nacen a partir de iniciativas de los centros escolares, y concierne tanto la enseñanza general como los *lycées professionnels* (unos cien), la decisión de abrir o no estas secciones, les incumbe a los rectores.

la LE (5h por semana en lugar de tres). Sin embargo es solamente a partir de la *Seconde* cuando esta lengua se vuelve parcialmente lengua de aprendizaje de una o varias asignaturas no lingüísticas (por ejemplo historia, geografía, biología, matemáticas...). No se trata del aprendizaje progresivo y precoz llevado a cabo en Andalucía, ni respecto del aprendizaje **de** la lengua ni del aprendizaje **en** la lengua. Conviene recordar al respecto que se requieren “cinco años –o más– para alumnos de escuelas bilingües con el fin de lograr un conocimiento lingüístico suficiente para alcanzar un nivel de estudio más teórico” (Ó Riagáin & Lüdi, 2003: 54). Lo cual confirma la idea de que es necesario comenzar cuanto antes, el aprendizaje **de** la lengua y **en** la lengua extranjera.

-Finalmente, los medios a disposición de los equipos docentes y de los centros son superiores en las SB respecto de las SE en Francia.

-Ahora bien en las SE, el inglés predomina en el 50% de los casos. En septiembre del 2004, el 61,3% de las SE eran de inglés, el 18,1% de alemán, el 14,1% de español y el 5,2% de italiano. Si bien podemos contar en Francia con unas 450 SE de español, no existe nada comparable para la primaria.

4.2. Las clases *bilangues*

Cabe mencionar una “novedad”, una especie de término medio entre las SBA y las SE, las secciones *bilangues*. Se trata de estudiar simultáneamente desde la *sixième*, dos lenguas y con la misma cantidad de horas 3h / 3h. Pero no existe el concepto de las horas concedidas como en las SBA para las labores de coordinación (ya que de hecho no son materias complementarias sino paralelas) ni el de “horario complementario de hasta una hora complementaria por curso impartido” y tampoco se ha considerado la formación previa de los profesores para las secciones *bilangues*.

4.3. ¿Por qué lengua se ha optado?

La opción del alemán o del francés en las SB es fundamental (aun si con el Plan de Fomento del Plurilingüismo se corre el riesgo de favorecer el inglés): no se trata del “todo inglés”, siguiendo la opinión de Hagège⁵. En efecto “inevitablemente” se va a estudiar el inglés, por lo tanto, más vale comenzar por el aprendizaje de otra lengua ya que en el caso inverso, existe un serio riesgo de “olvidar” el estudio de una segunda lengua. La decisión de facilitar o imponer el aprendizaje de tal o tal lengua es política:

Dans toute stratégie de politique linguistique, l'élément le plus universel est sans doute le choix de la langue d'enseignement à l'école. Par tradition, le système scolaire est la principale institution sociale où se construit l'avenir linguistique et culturel des prochaines générations. L'influence de la dimension proprement éducative sur le choix de la langue d'enseignement varie selon les contextes ; mais les considérations politiques jouent presque toujours un rôle. (Ó Riagáin & Lüdi, 2003: 27)

Observemos al respecto, la repartición de las lenguas enseñadas en Francia:

⁵ Reconocer el inglés como lengua de Europa sería reconocer el poder del angloamericano, de la cultura que arrastra esta lengua y del país donde se habla mayoritariamente esta lengua, o sea los Estados Unidos. Hagège (1989) milita a favor de un equilibrio lingüístico: “un sano realismo deja percibir que el compromiso activo al servicio de las diferencias contribuiría, en el mundo de hoy, al equilibrio de las lenguas, es decir el de los poderes”.

Repartición de las lenguas enseñadas en *cours moyen*⁶

Repartición de clases o grupos de alumnos de *cours moyen* según la lengua enseñada - sector público (en %)

Lenguas TOTAL FRANCIA	alemán	inglés	árabe	español	italiano	portugués	otras lenguas extranjeras	langues regionales ⁷
2001/2002	18,6	76,4	0,05	2,0	1,1	0,2	0,2	1,5
2002/2003	16,4	78,6	0,06	2,2	1,3	0,3	0,3	0,9
2003/2004	15,1	79,6	0,20	2,4	1,0	0,2	0,2	1,3
2004/2005	11,5	81,6	0,0	2,0	1,1	0,3	0,35	1,00

Se destaca una mayoría absoluta para el inglés a pesar de las consignas oficiales a favor del plurilingüismo.

Si bien en Francia, el español va viento en popa, cabe aclarar que es solo a nivel del *collège* como L2 (un 69%) pero no antes. Al inicio del curso 2004, el 97% de los alumnos estudiaban inglés en la secundaria. Como primera lengua (9 de cada 10 alumnos lo estudiaban), su importancia es considerable y no deja de crecer. Si el casi 40% de los alumnos de la secundaria estudia el español es sobre todo como L2 y esta misma LE se volverá optativa en el 2º ciclo en muchos casos⁸.

4.4. El especialista de lengua

Observemos una diferencia más entre Francia y Andalucía: el encargado de enseñar la lengua extranjera en la primaria. Si bien en la primaria, es obligatorio el aprendizaje de una LE para el alumno francés, ha sido difícil la capacitación de los maestros. Y ni las formaciones ni los medios han alcanzado los que ofreció proporcionalmente Andalucía. Los casetes video no podían suplir la incompetencia de un maestro no preparado.

Es solamente al iniciar este curso 2005 que la LE se ha vuelto obligatoria para poder presentar las oposiciones en los IUFM. Sin embargo, no se hizo simultáneamente a la ley que imponía el aprendizaje de una LE en la primaria. Esto supone que dichosamente en un futuro no muy lejano, los PE⁹ sacarán la “*habilitation*” con las oposiciones finales y podrán enseñar una LE en la primaria. ¿Pero hasta ahora cómo suplieron a la falta de maestros competentes?

⁶ Fuente : *Enquête DESCO auprès des inspections académiques*

<http://www.education.gouv.fr/stateval/rers/rers2005.htm#4>

⁷ Por ejemplo el corso, en Córcega: 49,3%.

⁸ El porcentaje de alumnos que estudian una segunda lengua en 2001-2002 en el segundo ciclo profesional es de un 9,5%; y en el segundo ciclo general y tecnológico es de un 89,8%. Fuente: “Les langues dans le second degré : une homogénéisation croissante des profils linguistiques.”, *Rapport du Sénat* <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0637.html>

⁹ PE = *Professeurs des Ecoles* (maestros polivalentes de la primaria).

La repartición del personal encargado de la enseñanza de las lenguas extranjeras en 2001 / 2002¹⁰:

Repartición del personal encargado de la enseñanza de las lenguas extranjeras en *Cours Moyen* (en %)

	Maestros de la primaria	de Profesores de <i>2nd degré</i>	Auxiliares de conversación	de Personal del Rectorado (<i>intervenants de langue inspections académiques</i>)	Personal exterior (<i>intervenants extérieurs Collectivités Locales</i>)	Otros
TOTAL	58,1	19,9	4,9	10,9	3,3	2,9

Francia ha optado por preservar la polivalencia absoluta del maestro mientras que en Andalucía se optó por un especialista en lengua respetando así el principio de “una persona-una lengua” (Ronjat, 1913: 3) para la enseñanza de las lenguas al alumnado más pequeño. Lo cual supone en Andalucía que el tutor y el especialista en lengua extranjera tienen que asumir una perfecta coordinación para sus intervenciones. El profesorado elabora los materiales adecuados a la educación plurilingüe además de esta coordinación. En Francia, frente a la urgencia -cuando los maestros de primaria no tenían la competencia reconocida- los profesores de lengua (los especialistas) asumieron esta tarea, en muchos casos unos germanistas que ya no tenían suficientes horas que dar en sus Centros por falta de alumnos, lo cual permitía asegurar la continuidad ciclo3 / *collège*.

5. Conclusión

Pero, ¿en qué momento se ha sabido recurrir a Instituciones, administraciones de los países, lenguas y culturas meta? En Andalucía no dudaron en solicitar la ayuda y la asesoría de los franceses, alemanes e ingleses.

Tras la valoración positiva del Programa Bilingüe Español-Francés, el 26 de septiembre de 2000, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía firmó un Protocolo de Colaboración similar con el Cónsul General de la República Federal Alemana y el Director del Goethe-Institut de Alemania en Madrid, para la implantación y desarrollo de servicios bilingües Español-Alemania en centros escolares de Andalucía. (*Plan*, 2005: 16)

Si bien es cierto que estamos comenzando a colaborar más con el OFAJ¹¹ para el alemán¹², tenemos varios motivos de inquietud respecto de la situación en Francia:

¹⁰ Fuente : enquête DESCO auprès des inspections académiques (décembre 2001).

¹¹ OFAJ: Office Franco-Allemand pour la Jeunesse.

¹² Las secciones franco-alemanas nacieron en 1963 en plena época de reconciliación franco-alemana. En todas estas secciones bilingües, se enseña la historia y la geografía en ambas lenguas. Se puede apreciar la dimensión ideológica de tal iniciativa.

-Las nuevas generaciones ya no quieren ser profesores; no solamente se observa una reducción del número de plazas en las oposiciones sino también una disminución del número de inscritos en las distintas oposiciones.

-Los profesores de la primaria no han recibido formaciones masivas, los nuevos sí, han sido formados en muchos casos, pero de forma totalmente desigual: algunos aprovecharon los programas Erasmus (inmersión profesional y validación de sus materias), pero los demás, la inmensa mayoría, sólo han recibido algunas horas de remediación lingüística y didáctica de la lengua (32h LE y didáctica de la LE para los PE de segundo año del IUFM de París hasta ahora).

- No se les alienta a los alumnos a intercambiar, circular, recibir al otro no solamente porque representa mucho trabajo de organización para el profesor, sino por culpa de los programas que respetar en las demás asignaturas que no se dan jamás en la L2.

Nuestro error reside tal vez en cierto etnocentrismo franco-francés. Pero esperemos que la aplicación del Marco europeo común de referencia para las lenguas, nos lleve a contemplar de manera distinta las cosas, a intercambiar más.

Bibliografía

- BAKER Colin (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- BLOOMFIELD Leonard (1935). *Language* (rev. ed.). Londres: Allen & Unwin.
- BLUDAU M. (1996). "Zum Stand des bilingualen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland". *Neusprachliche Mitteilungen* 4, 209 (citado en TEL2L).
- BOURDIEU Pierre (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard.
- DUVERGER Jean (2005). "Enseignement bilingue Et en France ? Quel enseignement bilingue ?". *FDM* 338.
- DUVERGER Jean (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. París: Hachette (Collection F).
- GROSJEAN François (1984). "Le bilinguisme : vivre avec deux langues". *TRANEL* 7 (Neuchâtel).
- HAGÈGE Claude (1989). *Le français et les siècles*. París: Seuil, Points.
- HYMES Dell (1984). *Vers la compétence de communication*. París: CREDIF-Hatier.
- MAIER Wolfgang (1993). "Théorie et pratique de l'enseignement primaire des langues vivantes". *ELA, Quel modèles didactiques pour enseigner/apprendre une langue étrangère à de jeunes scolaires ?*, coord. por Garabédian. Didier Erudition 89, 57-71.
- Ó RIAGÁIN Pádraig, Georges LÜDI (2003). *Eléments pour une politique de l'éducation bilingue Division des Politiques linguistiques*. Estrasburgo: DG IV – Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, Conseil de l'Europe.
- (2005). *Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. *BOJA* 65 (5 de abril).
- RONJAT Jean (1913). *Le développement du langage chez un enfant bilingue*. París: Champion.

Páginas Web (válidas el 27 de diciembre del 2005):

<http://eduscol.education.fr/D0070/accueil.htm> (Les langues vivantes étrangères à l'école).

<http://www.education.gouv.fr/stateval/rers/rers2005.htm#4> (Enquête DESCO auprès des inspections académiques).

<http://www.education.gouv.fr/stateval/noteeval/ne.htm> (Estadísticas Ministerio Educación francés).

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/> (Junta de Andalucía.)

<http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0637.html> ("Les langues dans le second degré : une homogénéisation croissante des profils linguistiques", *Rapport du Sénat*).