

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y ENSEÑANZA BILINGÜE EN EL ESPACIO FRANCÓFONO: ENTRE LENGUAJE Y PODER

George Victor Nguépi
(Universidad de Douala. Camerún)

Resumen :

Hoy día, la enseñanza de las lenguas en casi todos los países es indisoluble de las decisiones políticas que definen sus reglas y condiciones. En el espacio francófono, vuelve cada vez más urgente evaluar hasta qué punto el contexto social integra las pulsiones ideológicas, con vista a adaptarlas a las nuevas exigencias de las políticas lingüísticas. En Europa, la opinión pública que manifiesta un gran interés por la lengua materna se opone a veces a la reciprocidad y a la cohabitación, en la perspectiva de una política *co-accional*, tal como definida por el Consejo de Europa a través del *cuadro europeo común de referencia* (CECR). No obstante, más allá del deseo político, la sociolingüística del mundo impone desde ahora una dinámica de globalización lingüística que desemboca sobre una especie de asociación lingüística multiforme, pero que tiene que integrar la idea de una identidad lingüística de los pueblos.

Palabras claves : lengua, enseñanza bilingüe, cohabitación, interferencias, dialectos, cultura.

Résumé:

De nos jours, l'enseignement des langues dans presque tous les pays est indissociable des décisions politiques qui en définissent les règles et les conditions. Dans l'espace francophone, il devient urgent d'évaluer jusqu'à quel point le contexte social intègre des pulsions idéologiques afin de les adapter aux nouvelles exigences des politiques linguistiques. En Europe, l'opinion publique qui manifeste un grand respect de la langue maternelle s'oppose parfois à la réciprocité et à la cohabitation, dans la perspective d'une politique *co-actionnelle*, telle que voulue par le Conseil de l'Europe à travers le *cadre européen commun de référence* (CECR). Pourtant, au-delà du vouloir politique, la sociolinguistique du monde impose désormais une dynamique de globalisation linguistique dans un partenariat linguistique à plusieurs vitesses, mais qui intègre l'idée d'une identité linguistique des peuples.

Mots-clés : Langue, enseignement bilingue, cohabitación, interférences, dialectes, culture.

Abstract:

Today, languages' teaching in almost all the countries is inseparable from the political decisions that define its rules and conditions. In the French speaking space, it becomes urgent to evaluate until what point the social context integrates ideological impulses in order to adapt them to the new linguistics policy requirements. In Europe, the public opinion that shows a big respect for the mother tongue is sometimes opposed to the reciprocity and cohabitation, in the perspective of a co-actional policy, as desired by the Council of Europe through the common European reference framework (CECR.). But beyond the political decision, world sociolinguistics imposes a linguistics dynamic of

globalisation in a sort of linguistics partnership with different approaches, which integrates the idea of pupils' linguistics identities.

Key words: Language, bilingual teaching, cohabitation, interferences, dialects, culture.

Introducción:

El objeto del presente estudio es analizar el impacto de las políticas lingüísticas en la enseñanza bilingüe en los países de habla francesa, principalmente a causa de la disparidad conceptual en el plano lingüístico y la heterogeneidad lingüística que caracteriza a la mayoría de esos países hoy día. En la mayoría de los casos (sobre todo en los países en vía de desarrollo), surge el sempiterno problema de la interferencia entre las lenguas maternas y las llamadas lenguas de cultura, herencia de la colonización accidental. Tanto aquí como en otros lugares, el contexto sociocultural se acomoda naturalmente a la convivencia entre varias lenguas¹. Queda pues la creación de un cuadro legal para su organización, principalmente a través de las políticas lingüísticas de enseñanza bilingüe. Por cierto, esto no es un problema nuevo ya que ha sido varias veces evocado y debatido durante los grandes cumbres internacionales organizados por y entorno a la francofonía.

Por encima de las múltiples causas fundadas en las diferentes desilusiones que han conocido los diversos intentos referentes al tema, nosotros queremos, a través de la presente reflexión, analizar las pistas y las circunstancias que pueden permitir en el plano teórico y pedagógico, la creación de un cuadro favorable a la enseñanza bilingüe en los países interesados, tanto en el continente africano como fuera de él. Pero, pronto surgen unas preguntas : ¿por qué la creación de un tal cuadro cuando sabemos que en la mayoría de los países hoy, un solo idioma es generalmente impuesto por los políticos como idioma oficial ? Por otra parte, si la política de enseñanza bilingüe es una necesidad, ¿a qué público de locutores está dirigida, con qué lenguas y según qué modalidades de organización ? Por último, ¿cuáles son los objetivos que a breve plazo sostienen las acciones, las representaciones y los discursos que las acompañan ?

¹ Ya abordamos este aspecto en un estudio reciente titulado *Interferencias lingüísticas y variedades dialectales en la enseñanza del español como segunda lengua en un contexto africano : caso de Camerún*. En www.tonosdigital.com N°14, Diciembre 2007. (Nota de edición : Hemos mantenido los criterios ortográficos del autor).

1-Cuadro de reflexion

En 1977, durante el coloquio de las Artes Negras en Lagos, WOLE SOYINKA abordó sin pasión el problema del multilingüismo en África y su impacto en el desarrollo del continente. En su análisis, intentó explorar las vías más apropiadas para una enseñanza de calidad, es decir, una enseñanza que apunta una integración adecuada de las lenguas africanas en los programas escolares. Él fue profundamente aplaudido cuando propuso que el Swahili fuera adoptado como lengua continental, habida cuenta de que el bilingüismo francés-inglés ganaba progresivamente el terreno en la mayoría de los países del continente. De este análisis resultó la idea según la cual, era anormal que el bilingüismo se limitase únicamente a las dos lenguas arriba mencionadas, habida cuenta de la variedad dialectal que caracterizaba la mayoría de los países del continente.

Hacía falta pues considerar el caracter multilingüe del continente como una riqueza que era menester capitalizar para el bienestar de su cultura, su sistema educativo y su desarrollo, con tal que las políticas lingüísticas fuesen orientadas hacia la misma dirección. Este alegato interpelaba a primera vista a los hombres políticos, pero también a los docentes y otros profesionales de las cuestiones lingüísticas, aunque ellos están generalmente evocados pero raramente convidados al análisis y otras decisiones en relación con su profesión.

En mayo de 1989 en Dakar, durante una reunión de los jefes de Estado y de Gobierno francófonos, fue evocada una vez más la urgente necesidad de organizar una gestión más adecuada del plurilingüismo en las políticas de enseñanza de los países francófonos. El tono fue así dado sobre un problema que volvía a ser cada vez más preocupante. Se trataba en efecto para los participantes, de obrar en favor de una cohabitación positiva entre el francés y las demás lenguas vehiculares, coexistencia que iba a constituir una especie de sinergia para el desarrollo, siendo los ejes prioritarios la educación, la cultura, la comunicación, la información y la salud.

Por eso, era urgente desde el punto de vista pedagógico, establecer un modelo de análisis coherente que aborde verdaderamente el fenómeno lingüístico en su globalidad, teniendo cuenta no sólo las especificidades dialectales de los pueblos, sino también las variedades etimológicas que caracterizan cada grupo lingüístico en el espacio francófono. Desde este punto de vista, cabe

mencionar que si los ejes prioritarios eran conocidos, otra cuestión fundamental era relativa a las poblaciones implicadas en el proceso, habida cuenta de las divergencias de posturas sobre la cuestión del bilingüismo, principalmente las lenguas que iban a formar parte de él. Desafortunadamente, no merecía la pena ser muy optimista puesto que hoy día en 2010, o sea más de dos decenias más tarde, todo se quedó en el limbo del olvido, y si pudieramos hacer un balance, sería sin lugar a dudas negativo.

2-Poder político, realidades sociológicas y dificultades de integración lingüística.

El *pequeño Larousse* define el lenguaje como *la facultad que tienen los hombres de comunicar entre ellos y de expresar su pensamiento merced a los signos vocales (la lengua), que pueden eventualmente ser transcritos*. En su desarrollo, la facultad de comunicar confiere al ser humano, a través del acto de *habla*, un poder inato que le diferencia del animal, poder anterior al poder político que es cultural y circunstancial. Pero para que la comunicación en la sociedad se haga de manera coherente, hace falta una cierta organización que desemboque sobre las políticas lingüísticas organizadas entorno a los programas de enseñanza de las lenguas de masas, es decir las que definen sus condiciones de funcionamiento. La lengua contribuye así a la comunicación entre los pueblos y a la definición de su identidad, constituyendo al mismo tiempo el elemento esencial de su cultura. Así, se puede hablar del pueblo español, francés, ruso, japonés etc., justamente porque cada uno de esos pueblos se reconoce a través de su lengua.

En el espacio francófono africano, esas políticas tienen como objetivo la creación de las hileras de enseñanza bilingüe alrededor de las llamadas lenguas de cultura (francés, español, inglés etc.) esencialmente a causa de las dificultades relacionadas con el carácter sobre todo oral de las lenguas nacionales. En Europea, el problema reviste otra dimensión. En efecto ahí, aunque casi todas las lenguas son lenguas escritas, se plantea el problema de su integración en los programas bilingües de enseñanza, a pesar de la existencia de poderosos instrumentos de comunicación basicamente endolingüe, como herencia de dos familias lingüísticas mayores. Por un lado, hay las llamadas lenguas romances cuyos componentes son el francés, el español, el portugués, el italiano, etc. Dichas lenguas presentan una organización morfosintáctica tributaria

de la tradición gramatical greco-latina. Por otro lado, tenemos el grupo anglo-germánico compuesto del inglés, alemán, neerlandés, polaco, por citar unas de esas lenguas.

Pero frente a esta realidad, nos parece en el plano pedagógico que un cierto número de evidencias se imponen como prealables necesarios para el logro de una educación lingüística de calidad en los institutos. Por ejemplo, hace falta recordar desde el punto de vista teórico que para los individuos pertenecientes a una misma comunidad lingüística y cultural, para que la comunicación interpersonal se realice, es necesario que el sentido de las palabras sea suficientemente comprensible, aunque las diferencias interindividuales existan, principalmente a los aspectos conotativos en lo que se refiere.

En la realidad, esto se comprende ya que hablar y comprenderse se han convertido en un verdadero desafío planetario porque ninguna lengua o ningún pueblo, hasta mentira, puede vivir en autarquía. Se comprende pues por qué las políticas lingüísticas de los Estados integran cada vez más en su estrategia el fenómeno de **plurilectalismo** que no se limita exclusivamente al bilingüismo de las llamadas lenguas de cultura, sino se abre a la **interculturalidad** como zócalo de la mezcla entre los pueblos y las culturas, todo sostenido por los plurilingüismos nacionales. En esta perspectiva, la ocurrencia de varias lenguas impone ciertas reglas que justifican desde el punto de vista pedagógico las diferentes aproximaciones que son tributarias del contenido ontológico de las lenguas en presencia, ya que el paso de una lengua a otra es generalmente concomitante a la variación de los items lexicales. Esto es una realidad incontestable en relación con el ser y el futuro de las lenguas en presencia. Esther Martínez Gómez (2003) lo explica : *«...la lengua, en su devenir histórico, se nos presenta como una estructura de fronteras fluctuantes, de límites imprecisos y variables, sujeta como está, por naturaleza, al cambio : a la par que la lengua cambia el pensamiento lingüístico »*

Si Martínez Gómez habla aquí de las fronteras fluctuantes y límites imprecisos y variables entre las lenguas, en el plano pedagógico en cambio, los items lexicales no están forzosamente en correspondencia exacta en situación de bilingüismo, sobre todo en lo que se refiere a los procesos mediacionales que han presidido al establecimiento de su significado, a causa de las variables situacionales y culturales que los acompañan ; de ahí la hipótesis de elecciones múltiples como emanación de la realidad sociológica arriba evocada.

Desde este punto de vista, si atendemos, bajo forma de hipótesis de trabajo, a una distinción teórica entre las lenguas en situación de bilingüismo, nos encontraríamos en el derecho de considerar en primer análisis, y de acuerdo con (Gaonach, D.1987 : 52) que :

«la seule modalité d'apprentissage d'une L2 [deuxième langue] qui conduise véritablement l'élève à se comporter comme un natif au plan des significations véhiculées devrait être fondée sur l'acquisition d'un système coordonné, et devrait donc éviter toute interférence avec le système de signification de la L1[première langue]».

No obstante, la multiplicidad de las lenguas no facilita la creación de un verdadero *sistema coordinado* capaz de conducir a una real integración lingüística a partir de un proceso mediacional que pueda desembocar sobre un contenido semántico específico. En este punto preciso, el dedo acusador está generalmente dirigido hacia las inevitables interferencias lingüísticas que dificultan la tarea de los docentes. Sin embargo, hay que reconocer que en todos los casos de figura, el francés en el espacio francófono es naturalmente prioritario, primero como lengua de trabajo y de enseñanza, luego como lengua más enseñada. A este propósito, las necesidades de apertura han hecho del francés una herramienta política en los países oficialmente bilingües (Camerún, Canada...etc.), e incluso en ciertos países de habla inglesa (Nigeria), o de habla española como Guinea Ecuatorial, donde el francés acompaña la primera lengua oficial en la expresión pública.

En el caso de Camerún, un matiz merece ser apuntado, a saber que la situación de privilegio de que goza el idioma francés o inglés varía según las zonas geográficas. Por ejemplo, el Noroeste y el Sudoeste son típicamente anglófonos, mientras que en las demás regiones se habla exclusivamente francés. Esta situación plantea el constante problema de identidad, que encontramos también en Canada, precisamente en Quebec. A partir de entonces, se puede comprender la postura de los hombres políticos que usan de su poder de « veto » para definir e imponer las orientaciones que hace falta seguir en la enseñanza de las lenguas que acompañan L1 en el programa bilingüe, y determinan al mismo tiempo sus modalidades de aprendizaje.

En los países en vías de desarrollo, la situación es todavía más compleja. Ahí, hace falta por ejemplo solucionar primero el problema de la elección de la lengua o de las lenguas locales que puedan hacer la unanimidad (a causa del

número muy elevado de dichas lenguas), antes de pensar en su integración en el programa de enseñanza bilingüe. Luego, un nuevo problema se plantea, el de la fragmentación de los intercambios en lenguas múltiples, en un mundo marcado por la globalización rápida y la integración geo-económica y sociocultural de los pueblos. Eso parece menos evidente que la práctica corriente de la enseñanza bilingüe y de las medidas que puedan incitar a los responsables de alto nivel de la jerarquía socio-política a hablar varias lenguas, ya que el escrito constituye generalmente el problema que hace falta solucionar.

En Europa, nos hemos interesado un poco al caso de Francia, por las razones que veremos en seguida. Aquí, cuando el problema de política lingüística se plantea los análisis son variados, a veces presentados en la única perspectiva del FLE (Francés lengua segunda), así como lo atestiguan los numerosos trabajos de Yves Gambier (1995 :10), realizados en la Universidad de Besançon, Montpellier, Nancy, Paris III etc. En su análisis, Gambier apunta que sería presuntuoso comparar, en calidad y valor, los trabajos sobre el francés con las publicaciones sobre el inglés de las universidades de Bordeaux, Metz, Toulouse, Grenoble, y que ahí las hileras de estudios anglófonos y de LEA (Lenguas Extranjeras Aplicadas) superan las de FLE.

Aquí, las conclusiones de Yves Gambier (que ha indagado esencialmente sobre las lenguas de especialidad) constituyen unos indicadores considerables sobre el estudio del funcionamiento del bilingüismo en Francia. Dichos estudios revelan con datos precisos el privilegio particular dado al idioma francés en detrimento de las demás lenguas como el español, el inglés o el alemán, por limitarnos a esos casos. Haciéndolo así, París no respeta sino un principio común a casi todos los países de la Unión, a saber promover el idioma nacional. A este propósito y en una perspectiva típicamente pedagógica, las cuestiones de referenciación, de comprensión, de categorías enunciativas, de polifonía vuelven naturalmente a plantearse, oscureciendo las fronteras entre las mencionadas lenguas. Las reflexiones y otras proposiciones que resultan de eso no pueden ser sino parcial, justamente porque las acciones en favor del bilingüismo en los países de habla francesa están raramente desarrolladas y sostenidas políticamente, y cuando eso ocurre, dichas reflexiones son fragmentarias en su mayoría.

Afortunadamente, es posible hoy día afirmar que una breve toma de conciencia colectiva se observa en Europa, sobre la necesidad de hablar y

escribir más de una lengua en los países de la Unión. Esta toma de conciencia viene por lo demás reforzada por la entrada progresiva de los nuevos miembros cuyos idiomas se imponen mutatis mutandis como lenguas de la comunidad, con la necesidad por los demás miembros de aprender y hablarlas. Por consiguiente, el espacio francófono se ensancha para ser definido desde luego, no como entidad lingüística únicamente, sino cada vez más como una entidad institucional con la llegada de nuevos miembros admitidos como observadores, como es el caso con Ghana (en África), país típicamente de habla inglesa. Además, la gente manifiesta un gran interés por las demás lenguas en la perspectiva de instalarse en el extranjero donde pueda trabajar y ganarse mejor la vida. Por esto, muchos jóvenes europeos aprenden hoy las lenguas orientales tales como el chino o el árabe, a pesar de su estructura sintáctica compleja basada sobre el vocabulario ideográfico, diferente del vocabulario silábico del francés, inglés, español etc. En África, la situación es idéntica, revelando una vez más la evidencia del poder del lenguaje en las sociedades humanas. Un caso concreto hoy en casi todos los países europeos, es la obligación por todo candidato a la inmigración hacia dichos países de aprender y hablar la lengua del país de acogida.

En el plano pedagógico, los estudios sociolingüísticos deberían pues ser hechos, principalmente sobre los funcionamientos discursivos y los cambios de interfase entre el francés y las demás lenguas que puedan integrarse en el proyecto de enseñanza bilingüe en el espacio francófono. Será una francización metódica de los grupos que no tienen el francés como lengua de partida, con vista a una cohabitación lingüística coherente, un enriquecimiento cultural mutuo y un mejor desarrollo cognitivo de los estudiantes. En la perspectiva de un bilingüismo identitario (L1/L2), la acción pedagógica debería también devolver al aspecto oral de la lengua toda su importancia, muy ocultada en la actualidad, así como la interacción entre oral y escrito como lugar y momento de la creación y circulación del sentido (Gaudin, F : 1990). Esta estrategia debería apoyarse sobre las políticas ya existentes en francés como la del FLE (francés lengua extranjera), o en inglés como la del TEFL (Teaching of English as Foreign Language), que intervienen para reforzar las políticas bilingües de enseñanza en el espacio francófono.

¿Para qué público pues?

El público aquí es constituido en prioridad por los alumnos y estudiantes, en un primer tiempo, por ser ellos los más aptos para acompañar la

metaestrategia de que hemos hablado más arriba, la cual gira entorno a la enseñanza/aprendizaje en sus métodos tradicionales, integrando el metalenguaje como fase superior del profundizamiento de las competencias. Esta población de referencia es la que constituye el futuro élite intelectual salida de las universidades y grandes escuelas, y a quien incumbe la responsabilidad de la promoción pedagógica de las lenguas al servicio de la integración social para el desarrollo.

Sin embargo, de un país a otro, hará falta determinar el grado de distanciamiento en las variedades de las políticas de enseñanza bilingüe, habida cuenta de que los usos lingüísticos y las acciones emprendidas varían de una frontera a otra, y no es fácil por consiguiente aprehender en toda su complejidad social y cultural la polifonía de los pueblos miembros del espacio francófono en Europa, África, América etc. Hace falta pues integrar esta nueva realidad con el fin de hacer frente de manera adecuada a estos nuevos horizontes accionales adaptándolos a las necesidades de la hora, en función de las nuevas hipótesis edictadas por las políticas de enseñanza bilingüe. Que nos comprendamos. No se trata de generalizar sino de captar el sentido de las cuestiones que nos hacemos hoy y cada día en las salas de clase, lugar donde convergen acciones lingüísticas, culturales y sociales.

3- El francés : de la *lengua-autopista*² a la lengua asociada.

Los trabajos de *las políticas lingüísticas de enseñanza bilingüe* que abordan las cuestiones de la comunicación social, científica y tecnológica, es decir, las lenguas de la investigación, de la transmisión y de la apropiación de los conocimientos (Truchot, C :1993 ; Vigner, G., 1980) se preocupan por los esfuerzos relacionados con la difusión de las informaciones y sus datos, ignorando o menospreciando generalmente la influencia de las lenguas presentes en el proceso en presencia. Por cierto –ya lo hemos mencionado- es menester reconocer la postura preponderante del francés en las políticas de enseñanza bilingüe en el espacio que lleva su nombre. No obstante, al analizar lo que ocurre en la actualidad, es posible evaluar hasta qué punto el contexto social, es decir los alumnos, los docentes, las familias y las instituciones integran las pulsiones

² Esta expresión es de Yves Gambier, 1995 « *langue-autoroute* » sacada y traducida de « Le français dans les communications spécialisées : bilan mitigé » in *Présence Francophone ; Langue de spécialité*, Revue internationale de langue et littérature, núm.47.

ideológicas y sociales en las cuales están sometidos, con el fin de acomodarlas a las nuevas exigencias edictadas por la nueva situación, a saber un bilingüismo que incluye el francés y otros idiomas.

A partir de entonces, la postura de monopolio hasta ahora ocupada por el francés en la comunicación social bajo su doble capa de lengua de enseñanza y lengua enseñada se encuentra reducida, por lo menos teóricamente en su estatuto de **lengua-autopista**, por no poder a solas ni representar el patrimonio cultural de todos los miembros del espacio francófono, ni identificarse como la única base de la plataforma de reflexión y otras innovaciones en el plano lingüístico. Esos cambios se acompañan naturalmente por una nueva percepción del francés considerado hasta la fecha como único anclaje de la conceptualización, es decir una especie de **lingua franca** (Gambier, Y : 1995) para todas las comunidades francófonas, e identificado como tal. Por cierto, es innegable que es tras la lengua que creamos, intercambiamos, transformamos nuestros saberes y otras acciones en favor del bien estar humano. Pero a través del bilingüismo, los objetivos parecen dobles : primero cultural y luego institucional, principalmente a través de los grandes movimientos políticos tales como el *Commonwealth* para la lengua inglesa, la *Francofonía* para la lengua francesa y la *Hispanidad* para el español.

Habida cuenta de esta realidad, pensamos que un esfuerzo particular debería ser hecho sobre la necesidad de disipar esta confusión que persiste sobre la aproximación comunicativa en los programas bilingües de enseñanza, de manera a poder combinar los elementos lingüísticos y metodológicos con los demás elementos más interculturales y sociales que respondan en realidad a los intereses y motivaciones de los alumnos empeñados en su propia acción de comunicación social. En esta perspectiva, el francés no debería posicionarse desde ahora como **lengua-autopista** sino simplemente como una lengua **asociada**, al mismo título que las demás lenguas integradas en el proceso originado por las políticas lingüísticas de enseñanza bilingüe en el espacio francófono. Dejemos la palabra a VEZ (1994 :9-10) :

« Si apprendre à signifier dans une langue étrangère, dans le cadre d'une orientation communicative demande un processus de négociation, d'ajustement et de rééquilibrage entre les connaissances et l'expérience préalable (y compris la langue ou les langues de première acquisition de l'élève) et les nouvelles connaissances et expériences provenant des processus interactifs issus de la

pratique à l'intérieur (et à l'extérieur) de la classe, il faudrait alors envisager la communication et la négociation comme le creuset dans lequel épurer nos perfectionnements méthodologiques pour l'action dans la salle de cours ».

Epurar nuestros perfeccionamientos metodológicos vuelve en otros términos a borrar (como lo hemos preconizado anteriormente) el vago que persiste en las aproximaciones comunicativas, en la perspectiva de una combinación de los elementos arriba mencionados. Por ello, hace falta evaluar el grado de desproporción entre la realidad escolar y las nuevas perspectivas accionales de los programas de enseñanza bilingüe, sabiendo que toda actividad política en este ámbito debería apuntar a alentar los comportamientos favorables a la acción social y cultural. Pero al mismo tiempo, un cuestionamiento permanente es necesario bajo forma de feedback, en la perspectiva de un análisis de las repercusiones de una tal estrategia sobre las tareas cotidianas de los docentes, es decir, sus éxitos y sus fracasos como profesionales de las lenguas en competencia comunicativa oral y escrita, puesto que el camino queda largo y lleno de escollos. Se trata pues de una especie de *co-acciones* (Armán Lomba, 2006) que permite a los alumnos desarrollar las competencias suficientes en los diferentes registros del *saber*, con el fin de actuar estratégicamente y comunicativamente en los contextos cada vez más caracterizados por la mundialización y la diversidad lingüística y cultural, siendo la meta final la formación de los nuevos locutores interculturales.

En este contexto particular, y de acuerdo con nuestra situación de docente de lenguas, una interrogación legítima nos viene a la mente, obedeciendo así al deseo de ir al encuentro de las reales motivaciones políticas que presiden a la toma de las decisiones. Esas decisiones son raramente respetadas en la realización de los programas de enseñanza bilingüe en el espacio franófono en África, como en Lagos 1977, Dakar 1989, Chaillot 1991, etc., y además, se puede constatar que el entusiasmo de ciertas alegaciones políticas puede tanto sorprender como la pasión de ciertas censuras sobre el tema.

4- Más allá de las políticas lingüísticas de enseñanza bilingüe

Nosotros hemos dicho *políticas lingüísticas de enseñanza bilingüe*, pero ¿qué política pues, para qué público y en qué contexto espacial situarla?

Primero, se trata de una política de enseñanza organizada en torno a dos lenguas de comunicación corriente, es decir el bilingüismo lengua materna / lengua oficial (LM/LO).

En todos los casos, una o varias lenguas deberían acompañar las dos primeras en la perspectiva de un bilingüismo extendido, es decir una especie de pluri o multilingüismo.

En el plano pedagógico, no debería en nada tratarse de políticas basadas sobre los métodos *ready made*, es decir, los métodos estereotipados generalmente utilizados para todas las circunstancias, porque concebidos para todos y finalmente adaptados a nadie. Esos métodos han desafortunadamente mostrado sus límites tanto desde el punto de vista pedagógico como de las financiaciones en favor de los programas de enseñanza bilingüe, generalmente validadas sin real convicción sobre su capacidad de responder a las esperanzas debidas. Es pues imprescindible, a nuestro juicio, reexaminar el concepto de enseñanza bilingüe tal como viene presentado hoy. En Europa por ejemplo, esto puede ser posible, si nos quedamos fieles a los ideales del Cuadro Europeo Común de Referencia (**CECR**), es decir « *une Europe qui tente de se réinventer en tant qu'unité pour avancer vers la construction d'un espace commun* » (Cassany 2002 : 13). Parece que los objetivos de la Francofonía como espacio ideológico no están tan lejos de esta conceptualización.

Por eso, pensamos que para responder a este deseo de diversificación lingüística, la reflexión ya no debería limitarse a su etapa institucional, sino juntarse con el objetivo general que consiste en sostener el plurilingüismo con vista a salvaguardar la idea de intercambio lingüístico tan deseado en los programas escolares de los países del espacio francófono, ya que aprender una lengua extranjera significa aprender a cohabitar socialmente con los demás. Si tal es el caso, esto supone necesariamente que la enseñanza y el aprendizaje de cualquier lengua en el espacio francófono se hagan, no únicamente a partir del francés e inglés, sino también teniendo en cuenta las demás lenguas entre las cuales las lenguas maternas.

Pero esta diversificación sólo puede ser posible en los institutos si integramos la vertiente *coste-eficacia*, que es a nuestro juicio un prealable inevitable para el logro de esos programas que la cooperación francesa tiene la costumbre de sufragar en ciertos países en vías de desarrollo, en el espacio francófono a través de los llamados **CNAAP** (centros nacionales de apoyo a la

acción pedagógica), anteriormente llamados **CRP** (centros de recursos pedagógicos). Nuestro deseo es que esto no se convierta en una especie de rutina, como ya lo notó hace poco Jean Paul Bronckart (1985 : 32):

« L'enseignement de la langue est l'une des pratiques pédagogiques les plus conservatrices , celle qui est le plus fréquemment détournée de son objet spécifique (apprendre à maîtriser le système de communication et de représentation que constitue une langue naturelle) vers des finalités vaguement historiques et culturelles. »

Los objetivos del **CECR** quizá no parezcan vagos desde el punto de vista histórico y cultural, pero desde el punto de vista de las políticas de enseñanza bilingüe francófona (ya lo hemos dicho), los matices, las distinciones y a veces las distancias aparecen probablemente a causa de las variedades dialectales que caracterizan a los países miembros. Lo que vuelve a decir que es necesario tener cuenta del impacto de esos matices y de esas consideraciones a la hora de tomar las decisiones en favor de la educación lingüística en general, ya que los conocimientos lingüísticos (*saber*), las habilidades lingüísticas (*saber hacer*) y la capacidad de aprendizaje (*saber aprender*) no desempeñan un papel específico sólo en una determinada lengua sino también un papel transferable entre las lenguas, sobre todo en situación de bilingüismo. A este propósito, Vez, J. M., (2001 :265), tratándose de ciertas rutinas pedagógicas que conciernen los programas de enseñanza de lenguas, dice lo que sigue :

« La perspective plutôt «restrictive» de la compétence communicative et de son développement dans les domaines de langue du curriculum demeure attachée à une vision linguistique de ses contenus qui ressemblent trop aux postulats structuralistes traditionnels. De l'autre côté, la perspective plutôt «holistique», installée avec rigueur et pertinence dans le cadre conceptuel mais qui a du mal à s'imposer dans la dimension pratique et chez les praticiens eux-mêmes ».

A este nivel del análisis, pensamos que cada docente debería sentirse personalmente interpelado por este desafío interdisciplinario sobre una integración lingüística en el espacio francófono. Un desafío que apunta hacia un nuevo cuadro sociocultural que comprenda y estimule la convicción que las lenguas son una herramienta social de experimentación y de tratamiento de los contenidos sociales, y no simplemente instrumentos de manejo de los datos. La construcción lingüística a través de los programas bilingües de enseñanza exige

objetivamente una alternativa realista en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, una alternativa capaz de reequilibrar el peso específico de las lenguas y de las culturas latinas, anglo-germánicas y africanas o asiáticas. Todo esto exige una redefinición del tratamiento de los rasgos socioculturales de la enseñanza de las lenguas por el cual los Estados deberían recuperar la iniciativa de este equilibrio lingüístico con el fin de solucionar intelectualmente el inútil problema de liderazgo que hemos evocado anteriormente.

Sin embargo, hace falta reconocer que el trabajo de información sacado de las diversas acciones políticas del Consejo de Europa esos últimos años ha encontrado una acogida extraordinaria, aunque las políticas del Consejo sean en realidad las acciones técnicas de recomendación, poco comprometidas en las soluciones prescritas de aplicación estricta. Estas políticas parecen tener ningún efecto sobre el conjunto de los profesionales de la enseñanza de lenguas, como si la libertad de adaptarlas según los criterios internos a cada país miembro de la Unión europea, y del espacio francófono tendería a relativizar la co-acción preconizada, esto a pesar de la advertencia del **CECR** (p. 4): « *Soyons clairs: il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses.* »

¿Confesión de fracaso o de impotencia ? Dejemos a cada uno, a la hora de dar fin a esta reflexión la responsabilidad de sacar su propia conclusión.

Conclusión

En el análisis de la temática de las políticas lingüísticas de enseñanza bilingüe en las zonas francófonas (en Europa, África, América etc.), varias preguntas nos han acompañado, con las respuestas muy variadas hasta diversificadas. Nos ha parecido imprescindible proceder de esta manera con el fin de llamar la atención de todas las personas implicadas en el proceso, sobre la necesidad de detenerse un ratito para reflexionar y realizar un verdadero reajuste de la organización de la enseñanza bilingüe con vista a adaptarla a la actualidad lingüística de nuestro siglo. Para lograrlo, sabemos que hará falta necesariamente una correspondencia entre las estructuras lingüísticas y las estructuras de la acción, con vista a una interacción lingüística deseada por todos. Concretamente, esta interacción ha de ir más allá de una simple ocasión de aprender, principalmente tras la confrontación de los objetos lingüísticos, para convertirse en un momento privilegiado donde se realiza la correspondencia

entre estructuras lingüísticas y estructuras de la acción pedagógica. Se trata pues en el espacio francófono de definir claramente los objetivos que hace falta alcanzar a través de las políticas de enseñanza bi/multilingüe, sin olvidar los medios que hace falta crear para lograrlo. Es un objetivo esencial que debe prealablemente determinar las características funcionales y formales de las lenguas que pueden integrarse en el proceso, cual sea el lugar donde nos encontramos.

Referencias bibliográficas.

- 1- **Armán Lomba, L. 2006.** « De la lettre à l'action : le degré de développement en compréhension et expression orale des élèves de l'enseignement secondaire obligatoire en français L2 par rapport aux niveaux du Cadre européen commun de référence », dans *An Mal Electrónica*, n° 19, juin 2006 ISSN : 1697-4239.
- 2- **Bronckart J. P. 1985.** *Las ciencias de lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza ?*, Paris, Unesco.
- 3- **Cassany, D. 2002.** « *El portafolio europeo de las lenguas* » *Aula de Innovación Educativa*, pp 13-19.
- 4- **Gambier Yves 1995.** « Le français dans les communications spécialisées : bilan mitigé » dans *Présence Francophone ; Langue de spécialité*. Revue internationale de langue et littérature, n°47.
- 5- **Gaonach, D. 1987.** *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier.
- 6- **Gaudin, F.1990.** *Pour une socioterminologie. Des problèmes de sémantique aux pratiques institutionnelles*. Publications universitaires de Rouen.
- 7- **Martínez Gómez, E. 2003.** « Las perifrasis verbales en Español » dans *Tonosdigital : Revista electró de Estudios Filológicos* », n°7, Universidad de Murcia.
- 8- *Petit Larousse illustré* 1985, Paris, Librairie Larousse.
- 9- **Truchot, Claude (éd) 1993.** *Le plurilinguisme européen*, Actes du colloque de Strasbourg, 30 mai au 1^{er} juin 1991, Paris, Honoré Champion, Coll. politique linguistique.
- 10- **Vez, J.M. 1994a.** « Penser en la innovación en el aula de lenguas extranjeras », *Aula de Innovación Educativa*, no 33, pp 5-11.
- 11- **Vez, J.M. 2001b.** *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, Rosario : Homo Sapiens.

12- **Vigner, Gérard 1980.** *Didactique fonctionnelle du français*, Paris, Hachette, coll. F. Recherches-Applications.