

CONFLICTO LINGÜÍSTICO Y SOCIAL

*“Entablando un dialogo horizontal,
para analizar la coyuntura actual”*

Casi siempre que se habla de resultados escolares o de niveles de aprendizaje, surge el mismo comentario: los alumnos no se explican, no entienden lo que leen cada día hablan peor, solamente se entienden entre ellos... Y es cierto. El aumento del analfabetismo funcional, es decir, la ineptitud que presentan alumnos escolarizados normalmente para resolver cuestiones elementales relacionadas con la lengua escrita, la estrecha relación entre dificultades de lenguaje y fracaso escolar, y la observación directa de jóvenes y adolescentes incapaces de salir airosos de situaciones cotidianas que implican una cierta elaboración intelectual, tiene que obligarnos a pensar que hay algo en la escuela que no funciona como debería hacerlo. Sin embargo, es cierto que cada vez es más difícil enseñar y cada día es más difícil aprender. La escuela no motiva a los alumnos y desmotiva, cada día más, a los profesionales de la enseñanza.

¿Cuáles pueden ser, pues, las causas del problema? Hagamos algunas reflexiones.

El Estado español es una realidad plurilingüe y pluricultural. Hay muchas zonas en las que conviven dos lenguas y otras en las que la variedad dialectal presenta una distancia importante con respecto a la variedad aceptada como estándar. Por otra parte, algunos idiomas extranjeros están penetrando cada día con más fuerza en muchos ámbitos de nuestra vida cotidiana (música, televisión, películas...). A sí pues, no es de extrañar que en muchos casos podamos hablar de conflicto lingüístico. ¿Bilingüismo? ¿Diglosia? ¿Interferencia? ¿Proceso de sustitución lingüística? Los expertos, según si hacen un análisis histórico, político, sociolingüístico, etc., del conflicto, le dan uno u otro nombre, realizan una valoración más o menos optimista, más o menos subjetiva (consultar el apartado 8.3. "Sociolingüística"). Pero al margen de los estudios teóricos y de las definiciones, en el mundo escolar se habla del aprendizaje de una o dos lenguas en situación, a menudo, poco favorable.

En principio, consideramos que no es aceptable declarar a nuestros niños y niñas inferiores a los nacidos en Bélgica, Suiza, Finlandia... países en los que conviven de forma más o menos armónica dos comunidades o más y por consiguiente, dos o más lenguas, y cuyos planes de estudio toman en cuenta el aprendizaje simultáneo de más de una lengua. Hay que buscar las causas en otros factores.

La formación lingüística del profesorado es uno de los factores a tomar en cuenta. Hay una buena parte de maestros de habla no castellana escolarizados en castellano en su momento que, si bien han hecho un reciclaje o un esfuerzo de aprendizaje de su lengua materna, aún tienen más facilidad de expresión, sobre todo escrita, en castellano, o bien limitan su competencia lingüística a un nivel sensiblemente inferior al que sería conveniente. Por otra parte, se encuentran los maestros

castellano hablantes que han seguido unos cursos de reciclaje que les acreditan para dar clases de catalán, gallego, euskera, etc. o en alguna de estas lenguas. Sin embargo, sabemos que muchas veces esta acreditación no se corresponde con las posibilidades reales. (En otro momento comentaremos extensamente cómo el conocimiento de una lengua no implica su capacidad de uso.)

Hay muchos maestros, de la misma manera que hay muchos médicos, electricistas o bomberos, por poner un ejemplo, que pronuncian mal uno o muchos sonidos, que tienen un lenguaje repleto de calcos léxicos o sintácticos de otra lengua, o que auto limitan su capacidad expresiva por miedo al error. En el caso de los maestros, podemos calificar estos hechos de mucho más graves, por sus implicaciones educativas. Podríamos pensar que el problema es menor en las nuevas generaciones de maestros/ porque, de hecho, han habido otra época, pero una ligera observación de las escuelas de formación del profesorado nos permite ver que, desgraciadamente, o es así. Las nuevas generaciones de maestros tienen tantos problemas lingüísticos o más que las anteriores/ y las causas son muy diversas.

La formación metodológica de los maestros también presenta lagunas importantes. Si bien los movimientos de renovación pedagógica (las asociaciones de las escuelas de verano, los CEPS, etc.) cuentan con una larga tradición esta ola de mejora y reciclaje permanentes no ha alcanzado a todo el mundo. Muchos maestros con años de experiencia a sus espaldas viven aún de lo que aprendieron en las escuelas de magisterio, o siguen al pie de la letra los libros de texto que han utilizado siempre, sin hacer demasiado caso de las novedades, ni de los nuevos planteamientos didácticos. Este desinterés por la didáctica es especialmente palpable en los profesores de secundaria, que estudiaron en las facultades y que concentran más sus esfuerzos en la materia que en la manera de vehicularla.

¿También hay que tener en cuenta que la enseñanza en general, y aún más en el área de Lengua, ha evolucionado notablemente en los últimos años. Ya no se trata solamente de que tenemos una Reforma en marcha, sino de que la profusión de métodos, de materiales, de academias de lenguas extranjeras, el interés por la investigación etc. han disparado la didáctica de la lengua hacia nuevos planteamientos que los maestros no podemos negligir. No podemos quedarnos atrás. Respecto a la formación inicial la situación es bastante parecida.

Unos estudios de tres años, con una media sobrecargada de cinco horas diarias de clase, con nueve asignaturas anuales, es más una carrera comprimida de obstáculos que un espacio completo de formación para el futuro maestro. En tan poco tiempo con tanta densidad de contenidos, los estudiantes no pueden alcanzar el nivel deseable. La formación que reciben es insuficiente, sobre todo en el apartado más práctico de los recursos didácticos. Una maestra que trabaja en un CEP

nos comentaba no hace mucho que los maestros terminan la carrera y, al día siguiente, ¡ya vienen al centro a reciclarse!

En el ámbito educativo, y sobre todo en lo que se refiere a los maestros, han cambiado muchas cosas. Ser maestro no está de moda. Es una profesión que, en la época de los ascensos teóricos de otros sectores, no permite el progreso profesional reconocido; para ascender hay que abandonar el aula. La calificación profesional no es graficada; un maestro cobra más que otro si hace más años que trabaja, pero no si lo hace mejor. El trabajo es muy duro, pero muy poca gente que no haya pasado por la experiencia de estar muchas horas diarias con treinta o cuarenta alumnos, sean mayores o pequeños, lo reconoce; Los sueldos son bajos y los aumentos también lo son; y todo el conjunto arrastra el lastre histórico de pasar más hambre que un maestro de escuela. Además se oye decir a menudo que los maestros tienen tres meses de vacaciones pagadas, sin saber que estos tres meses de vacaciones incluyen corrección y elaboración de expedientes, reciclaje profesional. (Todavía demasiado a menudo a expensas del mismo maestro), exámenes de septiembre, preparación del curso siguiente, etc.

Ser maestro está desprestigiado. Muy pocos profesionales estarían de acuerdo en trabajar años en las mismas condiciones de un maestro. Y muy especialmente los que trabajan en ámbitos marcados por el flujo del dinero y del ascenso y el prestigio social. Y, naturalmente, todo ello ha provocado un cambio del perfil del estudiante de magisterio, que en estos momentos se sitúa en un medio sociocultural medio-bajo.

En resumen, no hay demasiados maestros que dominen el sistema de la lengua que enseñan o en el que enseñan y, de ellos, pocos tienen una capacidad expresiva suficientemente amplia como correspondería a la persona que tiene que estimular y conducir la expresión. Por lo tanto, no hay demasiados maestros que puedan convertirse, con plena garantía, en modelo lingüístico. De una manera consciente o inconsciente, los maestros lo saben y el hecho de saberlo genera una gran inseguridad, inseguridad que combaten asiéndose a la norma, habitualmente ortográfica, que cree como mínimo, es explícita, tiene límites y, por tanto, es controlable, pero sin abordar, o haciéndolo con gran timidez, la lengua como vehículo de comunicación.

C ONFLICTO LINGÜÍSTICO ESCOLAR

Aunque los factores que hemos citado hasta ahora, que actúan en contra de un buen aprendizaje de la lengua, tienen importancia suficiente, creemos que aún no hemos analizado el factor fundamental: cómo se enseña y cómo se aprende lengua. Si observamos las clases de lengua -sin analizar diferencias entre el tratamiento metodológico de la primera lengua o de las segundas veremos que una buena parte del tiempo que se emplea en ellas está dedicado al estudio y la práctica de la normativa. La ortografía es la parte de la gramática que se lleva más horas escolares y, a la vista de los resultados, más horas sin ningún provecho. Le siguen la morfología, la sintaxis

y la lectura en voz alta; también podemos añadir algunas prácticas de redacción y muy poco trabajo o nada de expresión oral.

La lengua en el aula se convierte en un conjunto de palabras con una ortografía determinada, en unas frases para analizar sintácticamente, en una cadena de sonidos a emitir de forma inteligible y expresiva, en unas palabras cargadas de antónimos y sinónimos, en listas de palabras clasificables según determinados criterios, la mayoría de veces morfológicos, y, en definitiva, muy pocas veces la lengua es un elemento vivo y útil para la comunicación. De este modo, los alumnos acaban identificando la lengua con el libro de texto o la gramática, con las reglas de ortografía que les llevan de cabeza y, en definitiva, con una asignatura escolar. Están muy lejos de darse cuenta y de entender que la lengua es la que utilizan cada día para comunicarse, jugar, hablar, estudiar, aprender, etc.; que con la lengua pueden leer historias divertidas, inventar personajes o explicar chistes con gracia.

Esta visión del estudio de la lengua lleva a menudo a emitir diagnósticos desenfocados de la capacidad lingüística de un alumno. Por ejemplo, hay alumnos que saben cosas, que leen mucho los libros que les gustan, no los que marca la escuela-, que no demuestran interés por la escuela y se pasan el día pensando en lo suyo. Son desordenados, hacen mala letra y sus textos están repletos de faltas de ortografía. A menudo, ante la corrección de una redacción, hacen decir al profesor: Lastima porque dice cosas y tiene gancho.

Otros alumnos: buenos escolares, disciplinados, pulcros, con mucha memoria y gran capacidad de atención. Sus redacciones tienen una presentación excelente. No hay demasiadas faltas de ortografía. No desarrollan más de una idea en todo el texto. Hacen decir al profesor: Excelente, muy pocas faltas. ¿Quién tiene más problemas de lenguaje? O, en todo caso, ¿quién tiene más posibilidades de resolver las necesidades que se le plantean? Si entendemos el aprendizaje de la lengua como la adquisición de códigos y normas, claramente tiene más adquisiciones hechas el primer grupo de alumnos. Si pensamos que el aprendizaje de la lengua es la adquisición y el desarrollo de las estrategias necesarias para comunicarse, tiene más camino recorrido el primer grupo de alumnos.

Otro aspecto es el hecho de que la organización actual de las aulas fomenta el trabajo individual y el papel del maestro como protagonista del aprendizaje del alumno. La disposición del aula, con mesas individuales o como mucho para dos alumnos, colocadas todas mirando hacia la pizarra y el lugar donde se sitúa el profesor; éste, encaramado en un punto desde donde domina totalmente el aula (aún existen tarimas); el libro de texto invadiendo el limitadísimo espacio propio de que dispone el alumno, etc. nos hablan de una dinámica centrada en el profesor y en el libro, que requiere una actitud pasiva, obediente y silenciosa de los alumnos. Solamente en los primeros

niveles, y no siempre, la distribución de las mesas y las sillas permite la comunicación entre los alumnos. Todo el tiempo de silencio y todo el tiempo durante el cual habla el maestro en el aula de Lengua es tiempo en el que el alumno no habla y, sin hablar, poco dominio de la lengua oral puede tener.

En la enseñanza de segundas lenguas (que dispone de la didáctica más avanzada) se recomienda contabilizar el tiempo durante el cual habla el maestro y controlarlo rigurosamente, porque si no, se come el protagonismo que debe tener el alumno. El maestro tiene que guiar (dar instrucciones, corregir, aconsejar, etc.) el aprendizaje del alumno, que es quien debe estar verdaderamente activo (hablar, leer, discutir, etc.) en el aula. Por el contrario, los maestros a menudo tenemos la sensación de que cuando hay más silencio y los alumnos están más quietos es cuando la clase va mejor. Y, en cambio, cuando termine la clase de Lengua, el profesor de Matemáticas pedirá la resolución de un problema después de la lectura de un enunciado, la de Educación Física pedirá que se sigan unas órdenes expresadas oralmente, la de Ciencias Sociales querrá que los alumnos hagan el resumen de un texto y el de Ciencias Naturales pasará un cuestionario. ¿Cuándo termina realmente la clase de Lengua? ¿En qué programación de esta asignatura aparece el aprendizaje de todas las técnicas que el alumno necesita para vehicular el resto de aprendizajes? El proceso de aprendizaje requiere que el alumno adquiera las estrategias necesarias para comprender y emitir en todas sus formas, pero, ¿cuándo se aprenden estas estrategias? Considerar que la lengua es vehículo para el aprendizaje y, por lo tanto, que también debe ser aprendida como tal, es un aspecto importante que la escuela no puede negligir. Quizá después de reflexionar sobre los aspectos didácticos que hemos citado, tendremos que hablar de problemas de enseñanza de las lenguas en vez de hablar de problemas de aprendizaje de la lengua.