

POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN

Ofelia García

1. Aproximaciones teóricas

La relación entre política lingüística y educación siempre ha sido muy estrecha. El sistema educativo ha ejercido control sobre las prácticas lingüísticas de la población desde sus comienzos. El currículo y los exámenes han sido el medio de imponer prácticas de una lengua llamada “cultura” y excluir y estigmatizar todas las otras maneras de habla local de la población. Empezamos aquí por repasar la labor que se reconoce hoy día como política lingüística y rastrear sus comienzos en el mundo hispanohablante. Seguimos entonces por definir cuál ha sido el papel de la educación en la elaboración de políticas lingüísticas de diversos tipos y en distintas sociedades.

1.1. *El campo de política lingüística*

El campo de estudio que hoy reconocemos como el de política lingüística se desarrolló con los comienzos de la sociolingüística, y como resultado de la descolonización de África y Asia en la segunda mitad del siglo xx. Los llamados pioneros del campo conocido en sus comienzos como *planificación lingüística*—Einar Haugen, Joshua A. Fishman, Joan Rubin, Bjorn Jernudd y Das Gupta, entre otros—intentaban resolver los “problemas” de la heterogeneidad lingüística que se decía hacía difícil administrar y gobernar a poblaciones tan diversas.

De acuerdo con Calvet (1987), el término *planificación lingüística* lo usó por primera vez Einar Haugen en 1959, y fue Joshua A. Fishman quien en 1970 añadió la frase *política lingüística*. El uso de los dos términos es confuso. Para Kaplan y Baldauf (1997) y Tollefson (1991) la *planificación lingüística* es más amplia que la *política lingüística* que queda reducida a leyes y regulaciones. Sin embargo, muchos son los estudiosos que usan estos dos términos en conjunto. Por ejemplo, Hornberger (2006) se refiere a *planificación lingüística-política lingüística* (PLPL o LPLP en inglés). Parecería, sin embargo, que hoy día el término *política lingüística* ha prevalecido y los parámetros del campo se han extendido hasta envolver una actitud crítica ante la lengua y su planificación (Ricento 2006; Tollefson 2006) y el énfasis en la ideología lingüística como factor principal (Kroskrity 2000; Woolard 1998).

El interés temprano de la política lingüística se divide originalmente en dos tendencias:

1. *La planificación del corpus*, es decir, el cambio lingüístico a través de la estandarización (cambiar la forma de la lengua), la grafización (el desarrollar un sistema de escritura), y la modernización (el acuñar nuevas palabras).
2. *La planificación de estatus*, es decir, modificar el prestigio de la lengua.

A pesar de que el gobierno central de la nación-estado y sus organizaciones estatales, incluyendo las academias de la lengua, se ocupan de reglamentar y “modernizar” el corpus lingüístico, hay también individuos y grupos de individuos que han jugado un papel importante en alguna política lingüística. El British Council, la Académie Française y la Real Academia Española, y los más recientes Instituto Cervantes y el Instituto Confucio, han jugado un papel importante en estandarizar la lengua en países que hablan inglés, francés, español y chino mandarín (putonghua), además de abogar por la expansión de esas lenguas en otros países. Pero a veces los planificadores lingüísticos han sido grupos de base, como fueron, en la década del sesenta, las mujeres que se opusieron al uso de lenguaje sexista. También hay individuos, como por ejemplo, Ben Yehuda en el caso de la revitalización del hebreo en Israel, que han sido clave para establecer y desarrollar alguna política lingüística. Es decir, el poder de una política lingüística no siempre se ejerce de arriba hacia abajo, también hay casos en que la comunidad de base e individuos pueden impulsar alguna política.

Robert Cooper, en 1989, señaló el importante papel que tiene el sistema educativo y la educación en lo que señala ser una tercera dimensión de la política lingüística: *la planificación de la adquisición*. Con el tiempo, y a medida que entramos en un mundo globalizado del siglo XXI, esta tercera dimensión —la educación— adquiere mayor importancia en los estudios de política lingüística. La actitud crítica que caracteriza el estudio post-estructuralista y post-modernista de nuestros tiempos ha ido desprestigiando los esfuerzos de las academias de lengua y ha ido desenmascarando las obras de gobiernos por controlar el discurso de otros. Sin embargo, la escuela, controlada por los intereses de la élite de la nación-estado, continúa su trabajo de dominar quién habla a través de la imposición de una lengua estandarizada, y el desprestigio y exclusión de otras variedades y prácticas lingüísticas. Es por esto que la educación tiene hoy día un papel muy importante en el estudio de la política lingüística. Antes de ahondar en esta relación, es importante reconocer que la política lingüística no es nueva, ni comenzó en el siglo XX. El caso de la política del español deja claro que a pesar de que el campo en sí surge del interés por la sociolingüística en la segunda mitad del XX, sus orígenes los podemos rastrear mucho antes.

1.2. El mundo hispanohablante y la política lingüística

Para el mundo hispanohablante, es obvio que la planificación de lo que se considera hoy el español comenzó mucho antes. La Reconquista (718–1492) impulsó la variedad hablada en el norte de Castilla y Burgos. Ese castellano es el que se impone sobre otras variedades —el asturiano, el leonés, el aragonés, la variedad mozárabe (Hall 1974). Y es Alfonso X el Sabio (1221–1284) el que codifica la ortografía de la variedad escrita en sus *Siete partidas* (1265), usando como modelo la variedad hablada por las clases altas de Toledo.

El matrimonio de los Reyes Católicos, Isabel I de Castilla y Fernando de Aragón, en 1469, no sólo unió los reinados de Aragón-Cataluña y Castilla-León-Galicia, sino que también impulsó y expandió la variedad castellana. En 1492 Antonio Nebrija publica su *Gramática de la lengua castellana*, la primera gramática de una lengua romance. Nebrija

dedica su gramática a la reina Isabel diciendo: “Siempre la lengua fue compañera del imperio”.

La planificación del español fue necesaria para subyugar a los súbditos en el imperio y sobre todo para la colonización de América. En 1550 Carlos V declara que solo el español debe ser utilizado en la catequización de una población que solo hablaba lenguas indígenas. Los esfuerzos de evangelización fueron así acompañados siempre por los de castellanización en la colonia. Cien años más tarde cuando la frontera con Portugal se establece en 1640, y la frontera con Francia en 1659, el castellano sigue sin ser la lengua de todas las clases sociales en el territorio ibérico, ni la lengua del territorio americano.

Es por lo tanto Felipe V, el primer rey Borbón, quien actúa como planificador lingüístico pidiendo que se funde la Real Academia Española en 1713, a imitación de la Accademia della Crusca en Florencia (1572), y la Académie Française (1613). La Real Academia tiene como objetivo “velar por que los cambios que experimente [...] no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico” (Real Decreto 1109/1993). Un año después, el castellano es declarado lengua del Estado, y en 1768, el rey Carlos III decreta que sólo debe haber una lengua en todo el reino, incluyendo las colonias. La educación monolingüe se impone como instrumento de control.

El rol de las academias y del sistema educativo como instrumentos del imperio continúa en lo que después son los países latinoamericanos. En 1847 Andrés Bello (1781–1865), nacido en Caracas, publica su *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. En el prólogo, Bello arguye que el español debe conservar su pureza, y aunque el español americano tiene derecho a tener diferencias con el peninsular, añade que eso es solo “cuando las patrocina la costumbre uniforme y auténtica de la gente educada”. Es la élite la que impone un español estandarizado, una norma “cultura” y sin influencia de lenguas indígenas o africanas. Y es ese español el que se convierte en el medio de instrucción en las escuelas, en donde solo se educan los hijos de la élite.

Además de las lenguas indígenas, un nuevo enemigo del español asoma su rostro con la política estadounidense de *Manifest Destiny*. En 1870, la Real Academia Española autoriza las “Academias Correspondientes” para “oponer un dique, más poderoso tal vez que las bayonetas mismas, al espíritu invasor de la raza anglo-sajona en el mundo por Colón descubierto”. Se propone entonces que el español tiene que reinar en un continente en que no todos hablan lenguas latinas. Y la escuela impone así una educación monolingüe en español con poca entrada a lo que son las lenguas indígenas de América; mientras que en la Península, tampoco se le da entrada a las lenguas indígenas de ese territorio: el euskera, el gallego, el catalán.

El siguiente apartado considera el rol que juega la educación en la política lingüística. Nos enfocamos en lo que empieza a ser el despertar del bilingüismo y plurilingüismo, lo mismo en la Península que en América, a mediados del siglo xx.

2. La educación y la política lingüística

La educación monolingüe se empieza a desmoronar a medida que la heteroglosia mundial empieza a ser reconocida. La globalización del mundo que impulsan las nuevas tecnologías, además de una política neoliberal responsable del desplazamiento de muchísimos grupos, hace posible que hoy día estemos más familiarizados con el bilingüismo de muchos pueblos, y también de su opresión. Ya casi nunca nos asusta el bilingüismo en la calle, aunque las escuelas, instrumentos de control de la nación-estado, continúan mayormente imponiendo una política lingüística monolingüe.

En los siguientes apartados consideramos diferentes políticas lingüísticas educativas, ilustrando sobre todo el caso del mundo hispanohablante. Recalamos así el importante papel que la escuela y las políticas educativas tienen sobre el uso lingüístico.

3. Políticas educativas monolingües

La política educativa en el mundo entero ha sido predominantemente monolingüe. Claro está que en esas aulas supuestamente monolingües siempre ha habido una diversidad lingüística que se ignora. Por ejemplo, se ignoran las diferentes variantes de la lengua dominante, es decir, cómo habla el pueblo. Esto tiene como consecuencia que las clases pudientes se mantengan en el poder, ya que sus hijos, socializados en esa variante dominante, tienen ventajas sobre aquellos estudiantes que tienen que aprender a suprimir los rasgos que la escuela ha estigmatizado. Al entronizar solamente los rasgos de una variante dominante, la escuela suprime todas las otras maneras de hablar, incluyendo aquellas que se consideran diferentes lenguas.

En el mundo entero la política educativa monolingüe ha sufrido cambios importantes en el siglo *xxi*. A pesar de que a partir de la década de los sesenta del siglo *xx* muchas minorías lingüísticas exigieron sus derechos de utilizar sus lenguas en la educación, la clase dominante seguía cómoda en su monolingüismo. Y a pesar de la instrucción en lengua extranjera, las clases pudientes se mantenían básicamente monolingües.

No es así, sin embargo, en el siglo *xxi*. Varias son las motivaciones de ese cambio ideológico de la élite mundial. Pero tal vez el impulso más grande lo ha dado el rol importante que ha adquirido sobre todo el inglés, pero también el chino. Por primera vez en el primer mundo, la creación de la Unión Europea ha llevado a una concienciación de que el plurilingüismo es importante y que todos los ciudadanos tienen deber de adquirir tanto su lengua materna como otras dos lenguas. La política europea de Lengua Materna (LM) + 2 ha creado así las condiciones para impulsar la educación bilingüe en Europa. Y esta reivindicación en el siglo *xxi* de la educación bilingüe ha así impulsado políticas educativas que van más allá de las del siglo *xx*.

4. Políticas educativas: desarrollando bilingüismo en la escuela

Tradicionalmente hay dos maneras de desarrollar bilingüismo en la escuela. Una es la denominada “educación bilingüe,” y la otra la “enseñanza de otras lenguas”. La diferencia entre las dos tendencias radica en que en la educación bilingüe la lengua se utiliza como medio de instrucción, mientras que la lengua se considera una materia en la enseñanza de otras lenguas. Mientras que en los programas de enseñanza de lengua se le dedica aproximadamente uno a dos periodos de instrucción a la otra lengua, en la educación bilingüe se utiliza la otra lengua aproximadamente la mitad del tiempo. Nos detenemos entonces para describir los programas que se pueden considerar dentro de una u otra de estas maneras de desarrollar el bilingüismo.

4.1. La enseñanza de otras lenguas

La enseñanza de otras lenguas tiene tres vertientes: el énfasis en 1) lengua extranjera, 2) lengua segunda, y 3) lengua de herencia. Describimos entonces estas tres vertientes a continuación.

4.1.1. La enseñanza de lengua extranjera

En estos programas se considera la lengua como extranjera, y hablada fuera del contexto en que se estudia. Es decir, la lengua “extranjera” se enseña con énfasis de que es la lengua de una otredad exterior. Casi siempre este tipo de instrucción comienza en escuela secundaria y el énfasis es en aprender la gramática de la lengua y sus usos literarios. Este es el tipo de enseñanza más antiguo. Por ejemplo, en los Estados Unidos, el español se empezó a enseñar en la universidad de Harvard en 1816, pero solo para leer y traducir, y como medio para desarrollar una disciplina lingüística en inglés. No fue hasta principios del siglo xx, y como resultado de la Primera Guerra Mundial, que se empezó a enseñar el español en escuelas secundarias, y solo entonces para contrarrestar la enseñanza del alemán, lengua del enemigo. Hoy día y a pesar de los avances de la enseñanza del español en los Estados Unidos, la enseñanza de lenguas que no sean el inglés continúa a ceñirse al modelo de una simple asignatura académica. De la enseñanza de gramática y lectura se ha pasado en el siglo xxi a un énfasis en la comunicación, pero con poca atención a la población norteamericana hispanohablante.

4.1.2. La enseñanza de una lengua de “herencia”

El movimiento ocasionado por la globalización ha resultado en que notemos la insuficiencia, para los estudiantes que son producto de esos cambios, de materiales y pedagogías que enfatizan el desarrollo lingüístico para estudiantes que no tienen enlace cultural ni lingüístico con la lengua. Como consecuencia, se vienen desarrollando programas de enseñanza de lengua que antes denominábamos como enseñanza para estudiantes “bilingües” o estudiantes “nativos” y ahora llamamos “de herencia”, reconociendo así el *continuum* de proficiencia lingüística de estudiantes con lenguas minorizadas. En los Estados Unidos fue Guadalupe Valdés (véase Valdés, Lozano y García Moya 1981) quién impulsó estos programas para los estudiantes de herencia hispanohablante en las últimas dos décadas del siglo xx. Estos programas continúan siendo pocos y funcionan mayormente a nivel secundario y terciario. El énfasis es el desarrollo de la norma “culta” de la lengua, su uso en contextos académicos, y la corrección del vernáculo hablado o escuchado en casa. A pesar del interés en el desarrollo lingüístico, el énfasis en la herencia la ata a un pasado en otros tiempos y lugares, y no a un futuro global.

4.1.3. La enseñanza de una segunda lengua

Dos han sido los factores que han impulsado, desde la segunda mitad del siglo xx, la creación de programas en que la lengua sea considerada como segunda, y no como extranjera: 1) la creciente migración; 2) el rol del inglés como *lingua franca*. El énfasis entonces es enseñar la lengua para que los estudiantes puedan participar ya en la nueva sociedad o en la creciente economía global.

Como consecuencia del movimiento de personas en un mundo globalizado, se ha hecho importante desarrollar programas, currículo y pedagogía que desarrollen las destrezas lingüísticas de personas que no hablan esa lengua pero que viven en un contexto en que sí se habla. La lengua no es entonces una lengua extranjera, sino una “segunda” lengua, una lengua adicional. Generalmente estos programas existen tanto a nivel primario y secundario, como terciario. Tanto los estudiantes migrantes como los estudiantes internacionales necesitan desarrollar habilidades para participar en el sistema educativo. Esos programas suelen caer bajo tres categorías: 1) la maestra especializada en la enseñanza de lengua trabaja con

un grupo pequeño como materia adicional o suplementaria a la otra instrucción que reciben, 2) la maestra especializada en la enseñanza de lengua colabora con la maestra y trabaja con los alumnos necesitados en la clase, o 3) la maestra especializada enseña todo en un aula en que todos están desarrollando esa segunda lengua.

Por otro lado, el cambiante rol sobre todo del inglés como lengua franca significa que muchas escuelas están enseñando inglés ya no como lengua extranjera asociada con una cultura diferente, sino como lengua segunda, con énfasis en la comunicación global, y ya sin asociaciones culturales directas con los países anglófonos. Aunque en estructura curricular, la enseñanza del inglés como segunda lengua puede ser la misma que la enseñanza del inglés como lengua extranjera, los materiales y pedagogía suelen ser diferentes. Los materiales y la pedagogía en estos programas de lengua segunda enfatizan la comunicación directa y rápida, sobre todo oral, más que las estructuras lingüísticas y la lectura.

4.2. La educación bilingüe

La educación bilingüe no es algo nuevo. Ha dicho Mackey (1978) que la élite ha educado a sus hijos de manera bilingüe desde hace 5.000 años. La élite siempre ha mantenido *programas bilingües de desarrollo* para sus hijos. Sin embargo, el desarrollo de la educación bilingüe para toda la población ha adquirido importancia a partir de la segunda mitad del siglo xx. Dos fueron los motivos que propulsaron el crecimiento de esos programas bilingües, sobre todo en el Canadá y en los Estados Unidos, a partir de la década del 60: 1) el creciente poder político del partido Québécois en el Canadá; 2) el aumento migratorio en los Estados Unidos. Estos dos eventos ocasionaron el desarrollo de tipos de programas de educación bilingüe muy diferentes –por una parte los programas bilingües de inmersión en el Canadá, por otra parte los programas bilingües transicionales en los Estados Unidos– que describimos a continuación.

4.2.1. Programas bilingües de inmersión

El propósito de estos programas fue que los anglófonos en Quebec pudieran hablar francés y participar en la vida política y económica de una provincia crecientemente francoparlante. Para eso, en los años 60 del siglo xx, se diseñaron programas en que los estudiantes anglófonos empezaban estudiando solamente en francés. Después de un tiempo se añadía el inglés hasta utilizar el francés el 50 % del tiempo, e inglés el otro 50 %. Se desarrollaron programas a nivel primario, con los niños comenzando en cuanto empezaban la escuela (los llamados *early full*). Pero también se desarrollaron programas que comenzaban solo después de la escuela primaria (*late*). Estos programas bilingües, que se han reproducido en el mundo entero, son para estudiantes mayoritarios que quieren aprender una lengua minoritaria.

4.2.2. Programas bilingües transicionales

Al mismo tiempo que en la década del sesenta se experimentaba en el Canadá con los programas bilingües de inmersión, en los Estados Unidos se buscaba una solución para el creciente número de inmigrantes, mayormente hispanófonos, que entraban a las escuelas del país. Como resultado de la Era de Derechos Civiles y la lucha de las comunidades hispanohablantes por el derecho de educar a sus hijos en una lengua que fuera comprensible, se establecieron programas bilingües transicionales. En ellos se enseña en la lengua materna del niño hasta que el niño adquiere suficiente comprensión y manejo en el inglés para poder

participar en las actividades académicas en inglés. A pesar de su ideología de “remediar” el problema de la “otra” lengua, los programas bilingües de transición han seguido funcionando en todos los estados de los Estados Unidos, aún en aquellos como California, Arizona y Massachusetts, que los hicieron ilegales. Estos programas apoyan la asimilación y el desplazamiento lingüístico hacia la lengua de poder y existen en todo el mundo.

De igual forma, los programas de inmersión bilingüe, como los programas transicionales, fueron desarrollados con anterioridad a la globalización, y en espacios geográficos que parecían sólidos e inmutables. Como resultado, esos programas mantienen una ideología monoglósica en cuanto al bilingüismo, pensando en el bilingüismo como si fuera verdaderamente una simple adición de dos cosas que el niño tiene que manejar balanceadamente. Y pensando también en que existe una comunidad de habla homogénea.

Sin embargo, poco a poco se ha comenzado a comprender que la realidad sociolingüística es heteroglósica y que por lo tanto esos programas son insuficientes para captar la complejidad de los perfiles lingüísticos de los estudiantes y el dinamismo del uso de su repertorio semiótico. Se han desarrollado así otros tres tipos de programas bilingües que García (2009) ha denominado como heteroglósicos:

- 1) Programas de inmersión doble (también en los Estados Unidos “lengua dual en dos vías”).
- 2) Programas de desarrollo bilingüe (también en los Estados Unidos “lengua dual de una vía”).
- 3) Programas de aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE).

Siempre ha habido programas de desarrollo bilingüe aunque ahora se reconoce la heterogeneidad del continuo lingüístico de la población que se enseña. A continuación se hace una descripción de estos tres programas.

4.2.3. Programas bilingües de inmersión doble (lengua dual de dos vías)

En estos programas, donde se enseña a través de dos lenguas, se encuentran niños de dos grupos etnolingüísticos reconocidos que aprenden la lengua del otro. En los Estados Unidos hay niños angloparlantes que quieren aprender otra lengua, y niños que hablan esa otra lengua pero no tienen proficiencia en inglés. Generalmente las dos lenguas se enseñan en espacios temporales separados, casi siempre durante 50 % del tiempo cada una. La integración de los dos grupos funciona como el objetivo social principal de estos programas aunque la separación estricta de dos lenguas impide la formación de una identidad bilingüe con uso heteroglósico.

4.2.4. Programas de desarrollo bilingüe (lengua dual de una vía)

En estos programas se encuentran niños, casi siempre de un mismo grupo etnolingüístico, que se encuentran en diferentes puntos del *continuum* bilingüe. Por ejemplo, en los Estados Unidos y para niños latinos estos programas incluyen aquellos que hablan español en el hogar o que hablan español e inglés en el hogar, como los que solo hablan inglés pero para quienes el español es lengua de herencia. La enseñanza es en dos lenguas y dependiendo del contexto sociolingüístico el uso de las dos lenguas es variado (desde un 90 % en lengua minorizada hasta un 50 %). Los programas bilingües en lenguas regionales suelen caer bajo esta categoría. La política social que los impulsa es la de desarrollar al grupo a través de una

educación que reconozca y también desarrolle sus recursos lingüísticos. En estos programas se reconoce el *bilingüismo dinámico* del grupo (García 2009). Es decir, a diferencia del bilingüismo aditivo que promulgan los programas de inmersión y de inmersión doble, estos programas incluyen como base el uso lingüístico flexible de la comunidad bilingüe. Esto quiere decir que tanto el estudiante como el maestro utilizan su bilingüismo para profundizar el aprendizaje con lo que se ha llamado *translanguaging*, es decir un uso lingüístico flexible que entiende las dos lenguas como construcción social y se apoya entonces en las prácticas bilingües (García 2009; García y Li Wei 2014).

4.2.5. Programas bilingües AICLE (*aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera*)

En la última década, y como consecuencia de la política europea de LM+2, se han desarrollado programas en que la “otra” lengua no se enseña como materia, sino que se usa como medio de instrucción, aunque solo durante uno o dos períodos escolares. Como alternativa a programas de enseñanza de lengua extranjera, los programas AICLE se han extendido en muchos contextos europeos, y cada vez más en otros países. De muchas maneras estos programas están atados a la movilización de recursos lingüísticos para participar en mercados globales.

5. Resumen de políticas lingüísticas educativas

El Cuadro 1 resume los tipos de programas educativos que pueden desarrollar el bilingüismo de la población. Quedan fuera de este resumen los programas llamados monolingües, ya que estos no prestan ninguna atención a su propio multilingüismo. Claro está que estos programas incluyen a todos y tienen como política sociolingüística no sólo la asimilación, sino el monolingüismo.

El cuadro se limita a presentar gráficamente lo que hemos señalado en el § 2.2. Junto a cada tipo de programa se incluyen los estudiantes que participan en el programa, las diferentes políticas sociolingüísticas que motivan los programas, y los posibles resultados de los mismos.

Los programas de lengua, tanto los que son para todos como los que son para minorías, suelen no resultar en hablantes bilingües, ya que su propósito social requiere una identificación con un estado-nación que exige separación, aislamiento u otredad. El énfasis en lo extranjero y la otredad (insistiendo en que la lengua es extranjera o de otros, la segunda sin pertenencia) hace que los alumnos sientan una distancia identitaria que hace imposible el verdadero desarrollo bilingüe. Así también el énfasis en el pasado en los programas de lengua de herencia hace que los estudiantes sientan distancia de la lengua que se enseña, una lengua que no puede ser la del futuro y que muchas veces nada tiene que ver con la manera que se usa en el hogar. Esto resulta en que los estudiantes minoritarios no puedan verdaderamente desarrollar una identidad bilingüe.

Los programas bilingües tienen verdaderas diferencias entre sí. Mientras que los de transición apuntan hacia una asimilación social que hace posible el desplazamiento lingüístico hacia la lengua dominante y que desencadena en el monolingüismo, los otros programas pueden hacer posible el bilingüismo de los estudiantes. Los de inmersión doble parecen tener como mayor objetivo una política social de integración, haciendo así que sea posible que hablantes de lenguas minorizadas adquieran la lengua dominante, mientras que los mayoritarios rara vez se hagan bilingües. Sin embargo, su insistencia en que las dos lenguas

Cuadro 1 Tipo de programa

<i>Tipo de programa</i>	<i>Población en los programas</i>	<i>Política sociolingüística</i>	<i>Resultados de política lingüística</i>
Enseñanza de lengua extranjera	Todos	Otredad-separación lingüística	Adquisición pobre
Enseñanza de lengua de herencia	Minorías	Desarrollo lingüístico pero atado al pasado	Adquisición parcial
Enseñanza de segunda lengua	Todos	Participación lingüística en la sociedad local y/o global	Adquisición posible
Bilingüe de inmersión	Mayorías	Participación lingüística y enriquecimiento	Adquisición favorable
Bilingüe de transición	Minorías	Asimilación lingüística a la lengua dominante	Desplazamiento
Bilingüe de inmersión doble (dos vías)	Dos grupos	Integración social y separación lingüística	Adquisición de lengua dominante y adquisición pobre de lengua minorizada
Bilingüe de desarrollo (una vía)	Minorías	Desarrollo social y lingüístico y enriquecimiento	Adquisición óptima
Bilingüe AICLE	Todos	Movilización lingüística	Adquisición posible

se mantengan separadas hace que se establezcan identidades y prácticas lingüísticas también separadas que se hacen cada vez más rígidas, haciendo así imposible un futuro bilingüe y fluido.

Parece entonces que son dos los programas de mayor enriquecimiento social y por lo tanto con posibles mejores logros en llegar a desarrollar el bilingüismo. Para los estudiantes mayoritarios, claramente los programas de inmersión ofrecen la mayor oportunidad de un bilingüismo favorable. Para las minorías son los programas de desarrollo (una vía) los que pueden resultar en un bilingüismo óptimo y el desarrollo de una identidad verdaderamente bilingüe.

6. Conclusión

La consecuencia de nuestro mundo globalizado y la economía neoliberal es que hoy día se utilizan métodos ocultos y menos directos para controlar las prácticas lingüísticas de la población local que las restricciones explícitas y directas de antaño. El resultado ha sido que la política lingüística del grupo dominante se lleva a cabo mayormente a través de políticas educativas. Este ha sido el propósito de esta entrada: elucidar que la enseñanza de lengua no es solamente una cuestión de métodos y pedagogías sino de ideologías que a veces restringen, y muy de vez en cuando expanden, las oportunidades para grupos minorizados.

Bibliografía

- Calvet, L. J. (1987) *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, París: Payot. [Traducido al inglés en Petheram, M. (1998) *Language wars and linguistic politics*, Oxford: Oxford University Press].
- Cooper, R. L. (1989) *Language planning and social change*, Cambridge: Cambridge University Press.
- García, O. (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global approach*, Malden, MA: Wiley/Blackwell.
- García, O. y Li Wei (2014) *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, Londres: Palgrave Macmillan Pivot.
- Hornberger, N. (2006) “Frameworks and models in language policy and planning”, en Ricento, T. (ed.) *An introduction to language policy. Theory and method*, Malden, MA: Blackwell, pp. 24–41.
- Kaplan, R. y Baldauf, R. (1997) *Language planning: From practice to theory*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Kroskrity, P. V. (ed.) (2000) *Regimes of language. Ideologies, politics, and identities*, Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Mackey, W. (1978) “The importation of bilingual education models”, en Alatis J. (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 1–18.
- “Real Decreto 1109/1993, de 9 de julio, por el que se aprueban los Estatutos de la Real Academia Española”, *Boletín Oficial del Estado*, 181. Accesible en http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd1109-1993.html#a1.
- Ricento, T. (ed.) (2006) *An introduction to language policy. Theory and method*, Malden, MA: Blackwell.
- Tollefson, J. (2006) “Critical theory in language policy”, en Ricento, T. (ed.) *An introduction to language policy. Theory and method*, Malden, MA: Blackwell, pp. 42–59.
- Tollefson, J. W. (1991) *Planning language, planning inequality*, Londres: Longman.
- Valdés, G., Lozano, A. y García-Moya, R. (1981) *Teaching Spanish to the Hispanic bilingual: Issues, aims, and methods*, Nueva York: Teachers College Press.
- Woolard, K. A. (1998) “Introduction: Language ideology as a field of inquiry”, en Schieffelin, B., Woolard, K. y Kroskrity, P. (eds.) *Language ideologies: Practice and theory*, Nueva York: Oxford University Press, pp. 3–47.

Lecturas complementarias

- García, O. (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global approach*, Malden: Wiley/Blackwell.
- García, O. (2014) “U.S. Spanish and Education: Global and Local Intersections”, *Review of Research in Education*, 38, 1, pp. 58–80.
- Hornberger, N. (1998) “Language policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant, and international perspectives”, *Language in Society*, 27, pp. 439–458.
- Spolsky, B. (2012) *The Cambridge handbook of language policy*, Cambridge: Cambridge University Press.

Entradas relacionadas

adquisición del español como lengua materna; adquisición del español como segunda lengua; enseñanza del español como lengua extranjera; sociolingüística