

Sobre el plurilingüismo en la edad infantil ⁴¹

El problema del plurilingüismo en edad infantil es uno de los más complejos y confusos de la psicología moderna (...).

El problema del plurilingüismo en la edad infantil es uno de los más complejos y confusos de la psicología moderna (...)

⁴¹ El artículo «sobre el plurilingüismo en la edad infantil» fue escrito en 1928 y publicado por primera vez en el año 1935 en el libro: it. 5. Vygotski. Desarrollo mental de los niños en el proceso de aprendizaje», Moscú, 1935. Se incluye según el texto de la primera publicación con abreviaciones indicadas con los siglos (...).

Tanto cronológica como lógicamente, debemos situar en primer lugar el estudio de Epshtein, que se basa en observaciones personales del autor sobre los políglotas, en datos de encuestas realizadas con personas que dominan varios idiomas y, finalmente, en algunos experimentos relacionados con la enseñanza de los diversos idiomas realizados por el autor en Suiza. Para Epshtein, la base psíquica de la lengua es un proceso de relación asociativa que se establece entre el complejo fónico y su correspondiente significado, es decir, el objeto o la idea, cuyo nombre es dicho complejo fónico. De esta fundamental premisa psicológica se deriva todo el análisis posterior del problema. Si la lengua se basa sobre todo en el nexo asociativo entre el signo y su significado, el problema del plurilingüismo, desde ese punto de vista, es muy sencillo. En vez de un solo nexo asociativo tenemos en este caso dos y más nexos completamente idénticos entre un significado y sus diversas denominaciones fónicas en dos o varios sistemas lingüísticos.

La psicología experimental ha estudiado bastante bien los fenómenos que han sido denominados como inhibición asociativa. Su fundamento radica en que varios nexos asociativos, derivados de un punto, se inhiben unos a otros. Si una idea está en relación simultánea con dos designaciones fónicas, la tendencia de ambas palabras es la de aflorar a nuestra conciencia tras la idea dada. Las dos tendencias asociativas compiten entre sí y debido a ello prevalece el nexo asociativo más fuerte y habitual. Pero la victoria viene a ser el resultado de una pugna, que se manifiesta en la lentificación y en alteraciones del proceso asociativo. Por ello, Epshtein dice que dos o varios sistemas lingüísticos pueden existir simultáneamente de forma más o menos autónoma, sin entablar entre sí relaciones directas, pero ejerciendo unos sobre otros inhibiciones asociativas. Cada uno de las diversas lenguas, afirma, pueden asociarse directamente con la idea y funcionar en todas las formas tanto de impresión como de expresión, independientemente de la lengua materna. Entre esos sistemas, sin embargo, cada uno de los cuales se relaciona del mismo modo con el pensamiento gracias al nexo asociativo, se produce un antagonismo que enfrenta las diversas tendencias asociativas, **341** origina la mezcla de elementos de un sistema con elementos del otro, y dificulta y empobrece no sólo la lengua nueva, sino también la materna.

Por lo tanto, a la par de la inhibición asociativa surge la interferencia o mezcla e interacción de uno y otro sistema. La influencia negativa de una lengua sobre otra se manifiesta en dificultades de expresión, inseguridad, errores de estilo, confusión de palabras, etc.

Con ello no se acaba la nefasta influencia de una lengua sobre otra. La poliglotía, dice el autor, obstaculiza inevitablemente el pensamiento. Debido a la competencia de las tendencias asociativas se produce una interacción sumamente compleja entre ellas y tiene lugar una influencia negativa recíproca de un sistema lingüístico sobre otro. Como en los diversos idiomas no suele haber palabras completamente idénticas que correspondan con absoluta exactitud a las palabras del otro idioma, existe casi siempre una cierta diferencia no sólo en los idiomas, sino también en el significado; debido también a que cada idioma posee su propio sistema gramatical y sintáctico, el pluraligüismo dificulta seriamente el pensamiento infantil. Cada pueblo, dice el autor, posee su propio modo característico de agrupar las cosas y sus cualidades, sus acciones y relaciones con el fin de denominarlas. Los términos que nos parecen equivalentes en los diversos idiomas lo son únicamente en parte. Hay matices, significados y sentidos que es imposible traducir directamente de un idioma a otro. La diferencia semántica es un factor potentísimo de interferencia en la poliglotía. No sólo se trasladan las peculiaridades fonéticas, gramaticales y estilísticas de un sistema a otro, sino que de alguna manera también se da una identificación semántica equivocada.

Esta dificultad tiene mayor importancia que la ocasionada por las diferencias en las palabras. La inclusión de palabras de otro idioma es poco frecuente, pero suele producirse a menudo una cierta confusión de ideas y significados. El antagonismo de las ideas, dice Epshtein, es más intenso que el antagonismo de las palabras. Un factor aún más importante de inhibición recíproca de dos sistemas lingüísticos es la diferencia no sólo en las ideas, designadas por las palabras de las distintas lenguas, sino también en las uniones de tales ideas.

La lengua materna establece en cada individuo procesos peculiares de acoplamiento y construcción de las ideas, que se expresan en las formas sintácticas. Estas formas adquieren una solidez asociativa excepcional, pero - son diferentes en los distintos idiomas. De ese modo se origina la interferencia entre los distintos principios de acoplamiento de ideas que a su vez produce además de una inhibición de palabras y significados recíproca, una inhibición también recíproca de los diversos modos de acoplamiento o de conexiones de las ideas. Epshtein hace una deducción práctica de esta teoría: la utilización pasiva de varios idiomas es lo que menos daño ocasiona. Opina que todo plurilingüismo es un mal social y que la misión del pedagogo consiste en disminuir o aminorar en lo posible la influencia de dicho mal sobre el desarrollo del niño. Para ello, el niño debe hablar un solo idioma, ya que la mezcla activa de dos lenguas, según las observaciones de Epshtein es **342** lo más perjudicial. Por ello, comprender y leer o bien utilizar pasivamente muchos idiomas es la deducción práctica que hace el autor de sus investigaciones. Debe haber, según dice, una poliglotía de impresión y una monoglotía de expresión.

Sigamos, el daño que causa la poliglotía, según tales observaciones, no sólo depende de la forma activa ó pasiva en que se utiliza la lengua sino también de la edad del niño. La influencia de la poliglotía es más perjudicial en la temprana edad infantil, cuando el niño empieza a dominar los primeros hábitos y formas de pensamiento, cuando los nexos asociativos entre su pensamiento y el lenguaje carecen todavía de solidez y cuando, por consiguiente, la competencia de nexos asociativos diferentes, establecidos en otro sistema lingüístico es particularmente nefasta para todo el curso de su desarrollo lingüístico e intelectual (...).

(...) Muchos pedagogos lingüistas, a diferencia de Epshtein, afirmaban que el estudio de varias lenguas distintas entre sí favorecen más que inhiben el desarrollo psíquico, y que las diferencias entre dos idiomas ayuda a comprender mejor el propio. Como demostración de ese punto de vista se suele citar la muy interesante experiencia del lingüista francés E. Rongeau quien observó a lo largo de varios años el desarrollo lingüístico de su propio hijo. Rongeau, padre del niño, era francés y la madre, alemana. En la educación de su hijo llevaron a cabo un experimento que se atenia rigurosamente a siguiente principio: una persona-una lengua. Eso quería decir que el padre le hablaba siempre en francés y la madre en alemán. De las personas de su entorno, unos le hablaban en francés y otros en alemán, pero ateniéndose casi siempre al mismo principio: cada uno hablaba con el niño preferentemente en un solo idioma. El resultado del experimento fue que el niño asimiló los dos idiomas de manera paralela y casi con independencia el uno del otro. El dominio paralelo de los dos sistemas lingüísticos se refiere tanto a su aspecto fonético, como a sus formas gramaticales y estilísticas. Un hecho muy interesante, digno de ser señalado, es que el niño asimilaba simultáneamente los sonidos de los dos sistemas de articulación. Podía observarse en el niño la historia del desarrollo lingüístico como si estuviera dividido en dos partes, convenido en dos procesos independientes. Todas aquellas fases y etapas que caracterizan el paso de los primeros sonidos balbuceantes a un lenguaje formalmente correcto, con todas sus peculiaridades y rasgos distintivos se podían observar en la misma sucesión tanto en el idioma francés como en el alemán, aunque el alemán, por ser el idioma de la madre, avanzaba al principio con mayor rapidez.

Pero el resultado más notable del experimento fue la gran independencia de uno y otro sistema lingüístico, que se manifestó en el niño relativamente pronto. Dominaba a la perfección ambas lenguas y pudo observarse bastante pronto un fenómeno lingüístico muy interesante cuando debía expresar la misma idea a su madre y a su padre en dos idiomas distintos. Cuando el padre le encargaba, hablando en francés, que transmitiese a la madre uno u otro encargo, el niño se lo decía en correcto alemán, de forma que resultaba **343** imposible observar alguna influencia de la traducción del francés, idioma en el cual se le había hecho el encargo. Por ejemplo, el padre le decía que se fuera de su habitación a otra porque en ella hacía frío y se lo decía en francés: «No te quedes aquí, hace demasiado frío, ve allá.» El niño se iba a la otra habitación y le decía a su madre en alemán: «En la habitación de papá hace demasiado frío.»

Los procesos de utilización de uno y otro idioma transcurrían sin confusiones ni interferencias. En muy raras ocasiones se observaba el traslado de un idioma a otro en la forma de colocación de las palabras o en las expresiones así como una traducción literal de palabras intraducibles. Muy raras veces el niño colocaba el adjetivo después del sustantivo, tan frecuente en el idioma francés. Claro está que a veces se producía cierta confusión de los elementos de un idioma con los del otro, pero estaba demostrado experimentalmente que errores y confusiones de ese tipo caracterizan en general el lenguaje infantil y constituyen más bien una excepción que una regla. El niño había tomado conciencia muy pronto de su bilingüismo. En presencia de ambos padres denominaba los objetos por separado en las dos lenguas y tan sólo más tarde empezó a distinguir los dos idiomas, designándoles del siguiente modo: hablar como mamá y hablar como papá.

A la pregunta de si ese aprendizaje paralelo de los dos idiomas suponía una traba para el desarrollo lingüístico e intelectual del niño, Rongeau respondía con un no categórico.

Señalaremos, además, que el niño realizaba un doble trabajo durante el dominio de las dos lenguas sin lentificación alguna en su desarrollo lingüístico y sin ningún esfuerzo suplementario visible para asimilar la segunda forma del lenguaje. Como es habitual, este experimento aporta los resultados «puros » gracias a las condiciones artificiales en las que se lleva a cabo la observación. En el caso expuesto, Rongeau atribuye con toda razón el éxito del experimento al principio estrictamente mantenido de una persona-una lengua. Suponemos que precisamente esa organización de la actividad verbal del niño fue la que le preservó de las interferencias y confusiones, del deterioro recíproco de las dos lenguas. Otro caso que expone Rongeau —cuando el padre y la madre hablaban al niño en diferentes idiomas— tuvo muy diferentes consecuencias para el desarrollo lingüístico: el niño relativa mente más tarde que los niños normales llegó a dominar con plena seguridad ambas lenguas.

La introducción del lenguaje en una situación determinada y permanente es, al parecer, un factor esencial que facilita el aprendizaje de la segunda lengua, según la atinada observación de Stern, que analizó este caso.

La cuestión planteada por Epshtein es mucho más amplia que la respuesta que nos proporciona el experimento de Rongeau. De hecho, él estudia esa cuestión desde un solo punto de vista: ¿de qué forma el aprendizaje del segundo idioma puede influir negativa o positivamente en el desarrollo de la lengua materna? Queda, sin embargo, otra pregunta no menos importante que sobrepasa en mucho los límites del aprendizaje del **344** lenguaje, en el sentido estricto del término, y es el que se refiere al nexo entre el plurilingüismo en el niño y su pensamiento. Como hemos visto ya, Epshtein llega a conclusiones pesimistas también en este sentido. El plurilingüismo, a su juicio, es un mal para el desarrollo lingüístico del niño, pero es un mal todavía mayor para el desarrollo de su pensamiento. Es un factor que frena su desarrollo mental, crea confusión en sus conceptos, embrolla los acoplamientos y los vínculos de sus ideas, lentifica y dificulta todo el proceso mental en su conjunto.

Superando ampliamente los límites del tema, algunos autores profundizan en la cuestión desde un punto de vista teórico y establecen un acercamiento entre los desarreglos patológicos del lenguaje y las dificultades en el lenguaje y el pensamiento que experimenta el políglota. Los neuropatólogos hacen referencia a fenómenos muy interesantes que se observan en los políglotas en casos de afasia.

E. Sepp habla de los casos de afasia motriz en los políglotas como un ejemplo notable que permite suponer que la localización de los centros lingüísticos depende del orden de formación del lenguaje. Cuando están dañados ciertos sectores de la corteza cerebral, el enfermo pierde la posibilidad de expresarse en el idioma materno; sin embargo, la posibilidad de hablar en el idioma

menos usado y, a veces, bastante olvidado no sólo no desaparece, sino que se manifiesta con mayor libertad y amplitud que en la época anterior a la enfermedad. Es de suponer, dice Sepp, que los engramas de las funciones lingüísticas se localizan en puntos cada vez nuevos, según sea el orden de su formación.

Vemos en los hechos citados dos momentos que pueden interesarnos en primer lugar. Primero, la indicación de que los diversos sistemas lingüísticos tienen diferente localización, y la posibilidad de conservar un idioma cuando se pierde la facultad de hablar en el otro, es una nueva demostración de la relativa independencia de cada uno de los sistemas lingüísticos y, segundo, el hecho de que uno de los sistemas lingüísticos casi olvidado, poco utilizado, desplazado, al parecer, por el otro idioma, adquiere la posibilidad de desarrollarse libremente cuando se destruye el primero.

Legamos, por lo tanto, a una conclusión que confirma la tesis de Epshtein respecto a la autonomía de los sistemas y su vínculo directo con el pensamiento, así como su recíproca lucha funcional. Muchos investigadores contemporáneos citan numerosos casos en que el brusco paso de un idioma a otro o el aprendizaje simultáneo de varios idiomas produce alteraciones patológicas en la actividad lingüística.

(...) Sin embargo, esta similitud con las alteraciones patológicas del lenguaje no es más que una conclusión extrema de investigaciones bastante difundidas que, sin llegar a tales extremos hacen conclusiones poco halagüeñas respecto a la influencia del plurilingüismo sobre el desarrollo mental del niño (...).

Los datos citados hasta ahora nos permiten hacer una deducción sumamente importante en sentido teórico y práctico: no podemos considerar **345** resuelto el problema de la influencia del bilingüismo sobre el correcto desarrollo de la lengua materna del niño ni en su desarrollo intelectual general. Vemos, además, que se trata de una cuestión muy compleja y discutible que para ser resuelta precisa investigaciones especiales. Incluso hoy día el desarrollo de esta cuestión no nos permite suponer que su solución sea sencilla y unívoca. Por el contrario, todos los datos citados hasta ahora demuestran que su solución es extremadamente compleja, que dependerá de la edad de los niños, de la coexistencia de ambas lenguas y, finalmente, de la acción pedagógica que constituye el factor más importante en el desarrollo de la lengua materna y de la otra. No obstante, hay algo que ya está fuera de toda duda, y es que las dos lenguas que el niño domina no se interfieren entre sí de manera mecánica ni se subordinan a las simples leyes de la inhibición recíproca.

(...) El defecto más fundamental de todas las investigaciones realizadas hasta la fecha en este terreno, incluidos también los experimentos de Epshtein, es la inconsistencia metodológica y teórica de las premisas que utilizan para plantear y estudiar la cuestión que nos interesa. Por ejemplo, en las investigaciones psicológicas actuales no se considera en modo alguno que las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje consistan en un simple nexo asociativo de dos representaciones. cuya ley fundamental es la ley de la inhibición recíproca. Sin embargo, basta con renunciar a esta idea tan errónea para que se derrumbe al mismo tiempo toda la concepción de Epshtein. El problema del pensamiento y del lenguaje conduce al psicólogo a la conclusión de que los nexos y las dependencias en que se basa tal función superior y específica del ser humano son infinitamente más complejas. Y si esto es así, la propia complejidad de semejante fenómeno nos exige forzosamente que la tengamos en cuenta (...).

(...) Otra consideración que juzgamos igual de precisa y que se deduce asimismo de la revisión crítica de las investigaciones anteriores consiste en que todo el problema del bilingüismo no debe estudiarse en forma estática, sino dinámica, teniendo en cuenta el desarrollo del niño. Opinamos que el planteamiento de Epshtein y otros autores es inconsistente desde el punto de vista científico. No puede plantearse la cuestión de si el bilingüismo constituye siempre un factor propicio

o inhibitor, en cualquier circunstancia, sin relación con las condiciones concretas en medio de las cuales transcurre el desarrollo del niño y de las leyes que lo rigen y se modifican en cada etapa de su edad.

Nuestros investigadores deberán por lo tanto tener en cuenta dos reglas: una se refiere a la necesidad de que la investigación tenga un carácter específico y se tenga en cuenta la totalidad de los factores sociales del desarrollo intelectual del niño, otra es la necesidad de introducir la perspectiva genética con el fin de estudiar la multiplicidad de los cambios cualitativos que tienen lugar en el proceso del desarrollo infantil.

Y, finalmente, una condición imprescindible para plantear esas investigaciones generales radica en la necesidad de renunciar a lo superficial en el 346 estudio de la cuestión, de considerar los signos e indicios externos a analizar en profundidad la estructura interna de aquellos procesos, que están vinculados directamente con el desarrollo lingüístico del niño. En cierto sentido, esa ampliación y profundización han realizado ya los investigadores anteriores y hemos tenido ocasión de mostrar el desarrollo del problema cuando se salía de los estrechos marcos de su primer planteamiento.

Hoy día, el problema de la poliglotía infantil no es tan sólo cuestión de precisar si la pureza de la lengua materna del niño se perjudica por la influencia del segundo idioma. Esta última cuestión es una parte tan sólo de otro problema más amplio y complejo, en el cual se incluye la teoría general sobre el desarrollo lingüístico del niño en toda la riqueza del contenido psicológico que se le confiere habitualmente a tal concepto. En todo el desarrollo lingüístico del niño, tomado en conjunto, y no sólo en la pureza de su lengua materna, en todo su desarrollo intelectual y, por último, en el desarrollo de su carácter, su desarrollo emocional, influye directamente el lenguaje. Aunque los investigadores anteriores ya eran conscientes de que el problema se ampliaba en esa dirección precisamente, hay todavía una esfera de influencias lingüísticas en el desarrollo del niño que ha sido poco esclarecida hasta la fecha y sobre la cual nos gustaría fijar la atención de los lectores como final del presente capítulo. Es la esfera de las ocultas influencias lingüísticas.

Una conciencia ingenua cree que el lenguaje sólo participa en aquellas funciones que requieren obligatoriamente el uso de la palabra hablada. Todos los así llamados test verbales contienen bien una formulación verbal de la tarea propuesta, bien una solución que exige el empleo de la palabra. A este tipo de test se le suele contraponer los así llamados tests mudos o no verbales, que carecen de instrucciones lingüísticas o la admiten en una proporción mínima y la solución de las cuales consiste en cierta compensación de acciones sin la utilización evidente del lenguaje.

Una conciencia ingenua considera que basta con eliminar, por medios puramente externos, el empleo evidente del lenguaje para eliminar toda la influencia de la lengua sobre las operaciones intelectuales del niño y llegar así al intelecto en forma pura, no velada por las palabras.

Nuestros experimentos han demostrado que ese punto de vista tan ingenuo no resiste la crítica experimental. En efecto, la solución de los llamados tests mudos exige en calidad de condición imprescindible la interna oculta participación del lenguaje en dos formas. Por una parte, el lenguaje interno sustituye simplemente al externo. El que un niño resuelva un problema en silencio, no quiere decir que lo resuelva sin ayuda del lenguaje. Tan sólo está sustituyendo los procesos del lenguaje externo por los del interno que, claro está, se diferencia cualitativamente del lenguaje externo, pero constituye una etapa aún más compleja y superior en su desarrollo. Así pues, el investigador que recurre al test mudo, pensando que así libera al niño de la participación del lenguaje, de hecho, está introduciendo sin darse cuenta el lenguaje en forma oculta, en forma de lenguaje interno, es decir, en 347 la forma más difícil para el niño. Por lo tanto, no sólo no está facilitando la parte lingüística de texto, sino que la dificulta aún más, no sólo no está eliminando la influencia del lenguaje, sino que está introduciendo mayores exigencias al desarrollo lingüístico del niño, ya que resolver una tarea con la ayuda del lenguaje interno es más difícil para él que cuando

se utiliza el externo, pues el lenguaje interno constituye una etapa superior del desarrollo lingüístico.

Existe otra forma de influencias ocultas del lenguaje que es más interesante todavía. Un test mudo, que exige del niño una acción racional, con sentido, compleja, puede que no implique forzosamente la participación del lenguaje interno o puede que lo haga mínimamente. Pero, al mismo tiempo, junto a esto el test presenta en esta acción tales exigencias que sólo pueden ser cumplidas en base a un alto desarrollo de la inteligencia práctica infantil. Las investigaciones, a su vez, demuestran que el desarrollo del intelecto práctico infantil se consigue con ayuda del lenguaje y que, por lo tanto, si el lenguaje no participa en la solución de la tarea que exige el test mudo de manera inmediata, directa, y en el momento de la solución, significa que ya había participado anteriormente, puesto que es la condición imprescindible para el propio desarrollo del intelecto práctico del niño.

No debe relegarse al olvido la fundamental tesis para la actual psicología del pensamiento que uno de los investigadores formuló del siguiente modo: saber pensar al modo humano, sin palabras, se consigue en fin de cuentas gracias tan sólo al lenguaje. Así pues, eliminar los factores del lenguaje no es fácil; cuando echamos la palabra por la puerta, penetra por la ventana y los investigadores no deben olvidar toda la multiplicidad y peculiaridad cualitativa de esas diversas formas de participación del lenguaje en las operaciones intelectuales del niño.

Pero no se trata únicamente del pensamiento y del intelecto práctico del niño. Hemos hablado ya de la estrecha relación del lenguaje con el uso de la mano diestra o siniestra del niño. Podríamos demostrar que esas mismas dependencias existen en el sentido emocional e incluso en relación con el carácter. Ya algunos investigadores señalaron hace tiempo que algunos cambios en el desarrollo emocional y en el carácter del niño dependían del lenguaje. Tenemos todos los fundamentos prácticos y teóricos para afirmar que no sólo el desarrollo intelectual del niño, sino también la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del lenguaje, por lo que en mayor o menor grado se manifestará también en el desarrollo del lenguaje en relación con el bilingüismo o monolingüismo.

El problema, por lo tanto, adquiere proporciones más amplias y nos hace llegar a la siguiente conclusión: el bilingüismo debe ser estudiado en toda la amplitud y profundidad de sus influencias, en todo el desarrollo psíquico de la personalidad del niño tomada en su conjunto.

Este enfoque del problema del bilingüismo sólo se justifica por el estado actual de la teoría de este problema.