

Educación lingüística y cultural para una ciudadanía diversa y diferente

JOSÉ-MANUEL VEZ

Universidad de Santiago de Compostela



Resumen

Afortunadamente hoy en día disponemos de suficiente documentación, sobre todo procedente de instituciones europeas, que busca clarificar la complejidad de aspectos implicados en la educación lingüística y cultural que, frecuentemente, se perciben y tratan de una manera simplista. Y porque la educación lingüística y cultural dista mucho de ser algo que pueda contemplarse de un modo tan simple como a menudo sucede en el contexto español, este tipo de documentos se esfuerza por describir diversos elementos conceptuales que ayudan a clarificar las situaciones de las enseñanzas lingüísticas y su organización educativa en virtud de principios que defienden la diversidad y la diferencia. Este artículo adopta este mismo tema, si bien los límites de su extensión impiden hacerlo de manera exhaustiva. Por ello, centraremos la atención en dos aspectos esenciales de la dimensión educativa de la diversidad lingüística y cultural: que el plurilingüismo debe ser valorado en lo tocante al nivel del propio individuo y que la responsabilidad en que ello sea así debe ser asumida no solo por las instituciones educativas sino por el conjunto de la ciudadanía.

Palabras clave: Educación lingüística y cultural, competencia plurilingüe, interculturalidad, uso social del lenguaje.

Cultural and language education for a heterogeneous citizenry

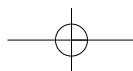
Abstract

A variety of documents, mostly from European institutions, highlight the complexity of the issues involved in cultural and language diversity in education, which, regrettably, are treated, as is so often the case with these matters in Spain, in a very simplistic way. This simplicity notwithstanding, these documents describe conceptual tools for analysing language teaching situations and organising language education according to principles promoting acceptance of linguistic and cultural diversity and differences. Although the paper addresses these issues, due to space limitations, it focuses only on two essential aspects of cultural and language diversity in educational contexts: the need for the individual to appreciate the true value of plurilingualism and the need for educational institutions and society at large to take on the responsibility for its appreciation.

Keywords: Culture and language education, plurilingual competence, interculturality, social language use.

Agradecimientos: El autor agradece al Ministerio de Educación y Ciencia el apoyo financiero e institucional derivado del Contrato 2004/C1071 para la investigación de los sistemas de implantación de la acreditación de las competencias lingüísticas en el ámbito de la UE. Igualmente agradece las sugerencias y aportaciones realizadas por los evaluadores anónimos designados por C&E para la publicación de este artículo.

Correspondencia con el autor: Observatorio Atrium Linguarum. Instituto de Ciencias de la Educación. Avda. de las Ciencias, s/n. Chalet nº 3. Campus Universitario Sur. 15782 Santiago de Compostela. Tel.: 600940037. E-mail: director@atriumlinguarum.org



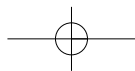
Introducción

Nunca tan popular y ferviente ha sido el debate en torno a las lenguas y culturas. Los españoles de las diferentes comunidades nacionales, con o sin lengua oficial distinta a la del Estado, hemos aumentado en los últimos años –más tal vez que otros ciudadanos europeos– la preocupación por las lenguas en un ámbito más crucial y específico que el de su dimensión territorial: el *escenario educativo*. Lo que no debe extrañarnos si pensamos que, en poco tiempo, hemos salido de un modelo de ‘lengua nacional’ para adentrarnos en una cultura de apreciación de la diversidad de nuestro rico patrimonio lingüístico. Y, así, las discusiones de foros y tertulias, en presencia o virtuales, que antes se ocupaban y preocupaban por si la lengua de las comunidades históricas es ‘propia’ o no; si Galicia, Cataluña o el País Vasco son comunidades bilingües o en realidad sencillamente lo son sus ciudadanos (o algunos de ellos); si las lenguas tienen derechos o son sus hablantes los que en realidad los poseen; si la identidad cultural (que afecta a grupos, etnias o naciones) pertenece al ámbito de los ‘derechos colectivos’ y, en consecuencia, son los grupos y sus representantes los que están legitimados para imponer o no marcadores de identidad a los individuos que conviven en una misma comunidad... en fin, son debates que –de modo progresivo– están dando paso a una cuestión mucho más nuclear: la cultura y educación lingüística en el interior del sistema educativo.

El epicentro de las nuevas disquisiciones en torno a los variados temas, todos de gran calado, en cuestiones que afectan a la educación cultural y lingüística de nuestro alumnado desde la escuela infantil a la universidad, se traslada, casi sin apenas percibirlo, a una preocupación que busca el lugar ontológico a preguntas que provienen del ámbito de lo territorial, en su dimensión política, y penetran ahora, también en su dimensión política, en el ámbito de lo educativo. Si, por poner un ejemplo, la ciudadanía se dejaba regalar los oídos en 2007 escuchando a los tertulianos de los medios de comunicación de amplia audiencia discutir la trascendencia del artículo 10 del Estatuto de autonomía de Andalucía que señala, entre los objetivos del gobierno de esa Comunidad, el de “*conseguir el afianzamiento de la conciencia de identidad y de la cultura andaluza*”, en 2008 esa misma ciudadanía escuchaba con atención, y algunos meditando en profundidad, argumentos sobre el alcance del artículo 3-2-h contemplado en la Ley de la Escuela Pública Vasca que señala la función de “*Facilitar el descubrimiento por los alumnos de su identidad cultural como miembros del pueblo vasco*”. La misma ciudadanía que hoy en día lee o escucha, con no menos atención, los acalorados debates sobre si se enseña el castellano en Cataluña y en Galicia o se han esfumado para siempre estas asignaturas del curriculum del régimen general en esas Comunidades, y la misma que –con no menos interés– atiende a razones y sinrazones acerca de que todos los españoles deben saber inglés además de saber bien su lengua o lenguas. Razones que, como bien sabemos, han sido elevadas a categoría de contenido de programa electoral en las últimas elecciones generales del país por parte de las candidaturas de los dos grandes partidos políticos.

Y aquí entramos en un tema que particularmente me interesa destacar en este trabajo: el papel de la ciudadanía y las instituciones del Estado en el juego de la encrucijada educativa y política de lo lingüístico y cultural, lo mismo que en las respuestas al desafío de la diversidad y la atención a la diferencia ante individuos cada vez más plurilingües y más interculturales. ¿Dejamos, como ciudadanos, que el Estado, las Comunidades y sus gobernantes se encarguen en solitario de este asunto o hay un papel que representar en todo ello y ese papel empieza en nuestra implicación y nuestro compromiso en los centros escolares?

Es verdad que cuando tratamos de la lengua y la cultura, el carácter no absoluto de las libertades con ellas relacionadas adquiere facetas muy especiales. Y es que las opciones lingüísticas y culturales, a diferencia de otras opciones personales como las religiosas, por ejemplo, precisan de un mayor entendimiento, acercamiento y acuerdos entre las instituciones y los individuos. No es menos cierto, por otra parte, que si bien el Esta-

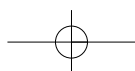


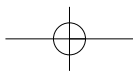
do y sus instituciones pueden ser neutrales respecto a las antedichas opciones personales, llegando a la deseable separación entre Iglesia y Estado, no resulta igual de posible una separación entre Estado y lengua o lenguas de la ciudadanía. Claro que, en modo alguno, esto debe interpretarse como una *conditio sine qua non*. Muy al contrario, es un acicate más para imaginar a una ciudadanía democrática, en un Estado democrático, haciendo valer el peso de sus argumentos y sus sentimientos en cuestiones de las lenguas y culturas vinculadas a la dimensión educativa. Y es que, en realidad, el problema de las lenguas en España no es tan lingüístico como a menudo creemos. Es, también, de cultura en general y de cultura cívica en particular. Por ello, lo deseable es crear un espacio de cultura cívica compartida para que la lengua de cada uno sea apreciada, por lo menos un poco, por el resto de los españoles. Una iniciativa que acaba de poner en marcha el recién creado Instituto de Lenguas de la Península Ibérica, con sede en Benasque, que busca inculcar a las élites del país (sobre todo economistas, periodistas y políticos) la importancia de la convivencia lingüística entre las distintas lenguas peninsulares: español, catalán, gallego, vasco y portugués, además del aragonés en sus distintas variantes.

La superación del monolingüismo: ¿un fin para qué propósito?

A diferencia de lo que sucede en otros escenarios del mundo en los que el monolingüismo (como, por ejemplo, el caso del 'English Only Movement' en Estados Unidos; Crawford, 2007) sigue siendo un nicho ideológico alimentado por la ignorancia sobre las nuevas tipologías de las relaciones sociales entre los que habitamos este planeta en el siglo XXI, las instituciones españolas (cada vez más conforme con la percepción de unas señas de identidad europea, como observamos en la reciente creación de la Unión Europea de Institutos Nacionales para la Cultura, EUNIC España, con la intención de acercar Europa a los ciudadanos y de fomentar la diversidad cultural; o como vemos en el proceso de armonización de nuestras universidades en el Espacio Europeo de Educación Superior) tratan de superar la condición de ciudadanía monolingüe, en el caso de quienes poseen una única lengua, y la condición de bilingüe en el caso de quienes poseemos dos lenguas ambientales que han marcado nuestra realización personal desde siempre. Naturalmente el cambio cognitivo y sociocultural de unos y otros no es de igual naturaleza. No es lo mismo para quien tiene sólidas competencias en dos lenguas, que usa diariamente de una u otra forma, alcanzar un nivel competencial idiomático en una tercera y cuarta forma de construir su pensamiento y desarrollar su cultura, que quienes han construido sus palabras, como "*instrumento de conciencia*" (Bakhtin y Volochinov, 1929), y su concepción del mundo en forma de "*praxis histórica cultural*" (Brandom, 2002) a partir de un único referente lingüístico. Pero, al margen de este desigual esfuerzo, ¿es realmente la conquista de una competencia plurilingüe (digamos la competencia de uso social de una o dos lenguas diferentes a la propia o propias) una finalidad vinculada a la construcción de una cultura de la diversidad y de la tolerancia y aceptación de la diferencia o, por el contrario, es una meta utilitarista y neoliberal vinculada a una comunidad de mercados donde la comunicación en una única lengua franca facilita a los ciudadanos el desarrollo de su competencia existencial para progresar?

Los propósitos de esta finalidad no son los mismos como no lo son los discursos que trascienden desde las Administraciones educativas, imantadas por las medidas y acciones de las políticas europeas sobre lenguas y culturas, y aquellos que provienen de la propia ciudadanía en relación al abandono de una cultura monolingüe o bilingüe a favor de un perfil de individuos competentes en inglés además de en su o sus lenguas ambientales. Porque esa es la simple realidad: la ciudadanía, animada por el discurso de políticos, comunicadores sociales y todo tipo de predicadores de la modernidad vía *Globish* (ese inglés exprés y descafeinado que no nos sirve para leer la última entrega de Harry Potter en versión original pero sí para desenvolvernos con suficiente corrección en los contextos del mercado global), no se plantea *adoptar* una nueva lengua para fraguar una



472 *Cultura y Educación*, 2009, 21 (4), pp. 469-483

identidad cultural diferente. ¡Para nada! Sencillamente entiende que sin el inglés no hay porvenir como no lo hay sin dominar Internet. Y cualquiera está dispuesto a invertir una fortuna en hacerse con la lengua del *'how much is it?'*.

He aquí una cuestión de fines y propósitos que, en relación con una educación lingüística y cultural, abre una brecha difícil de cerrar entre el exquisito mensaje institucional europeísta a favor de dos lenguas europeas más la propia o propias y el banal argumento popular de que sin el inglés no es posible el progreso, ergo exijamos que se enseñe esta lengua en exclusiva a todos (*'one is enough'*) aplaudiendo, acriticamente, la idea de 'Estados europeos bilingües': lengua de Estado, o lenguas de Estado (como en el caso de España, Finlandia, etcétera), más inglés. Un deseo que, desde hace tiempo, alimentan aquellas potencias que tienen esta lengua como oficial y entienden, cada vez con más razón, que carece de sentido para ellas invertir en una educación en idiomas para sus ciudadanos habida cuenta de que ya poseen la que todo el mundo aspira a dominar.

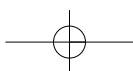
He aquí, en definitiva, cómo hacer de la necesidad virtud. Claro que lo hacemos a través de mantener, sin atajar, una doble confusión: a) la supuesta necesidad de que para comunicarnos culturalmente con otros es preciso un lengua franca; b) la supuesta necesidad de que esa lengua franca, que además debería adoptar todo el mundo, debe ser el inglés y no ninguna otra lengua de comunicación amplia. Sobre la primera confusión, a mi juicio, cabe insistir en lo que ya otras veces he argumentado (Vez, 2004, 2007) y que puede resumirse en un hecho bien conocido: en un principio, antes de la modernidad, las comunidades de individuos que compartían proximidad territorial y mantenían contacto habitual entre sus culturas de vida, ni recurrían a una lengua franca diferente a las suyas para sus interacciones comunicativas, ni tenían la ocurrencia de aprender a hablar la lengua de los otros. ¿Cómo se entendían? De la manera en que siempre se ha resuelto este tema en las situaciones de lenguas en contacto: a través de la intercomprensión lingüística o, como prefiere denominarlo Moreno Cabrera (2006, p. 59), "sesquilingüismo": un plurilingüismo pasivo que permite que personas monolingües desde la perspectiva de hablar una única lengua se conviertan en plurilingües desde la percepción de las lenguas que comprenden. Y es que, como dejó claro L. J. Calvet, para comprenderse no es necesario que hablemos todos la misma lengua:

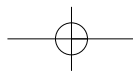
No hace falta demostrar que para comunicarse las personas deben, necesariamente, hablar la misma lengua: pueden también hablar su propia lengua y comprender la de los demás [...]. La gestión cotidiana del plurilingüismo europeo pasa por una especie de bricolaje lingüístico. (1993, pp. 124-125) [Traducción del autor]

Claro que esto es posible cuando somos capaces de llegar a un acuerdo en ese mismo tipo de compromiso por parte de los que cultivamos lenguas que están en contacto fronterizo. Un compromiso que en Europa, donde todas las lenguas son "*lenguas de frontera*", como bien precisa F. Lorenzo (2005, p. 257), es difícil de conseguir mientras persistan actitudes como las que en su momento refirió R. Phillipson al respecto de esta cuestión:

Los recientes intentos que tratan de asegurar que todos los escolares de la Europa occidental aprendan dos lenguas conviene analizarlos a la luz de la preocupación europea ante el dominio del inglés. Cabe esperar que, si los escolares europeos del continente aprenden al menos una lengua extranjera además del inglés, se fortalezcan los lazos lingüísticos y culturales entre los europeos de las diferentes nacionalidades. Los Británicos rechazaron sumarse a este acuerdo en Mayo de 1989, lo que indica que aún cuando el desarrollo lingüístico se toma en consideración por parte de un organismo supranacional, en este caso la Comunidad Europea con su programa LINGUA, son los intereses nacionales y la promoción de las lenguas oficiales las principales fuentes de motivación para el establecimiento de estos planes. (1992, p. 34) [Traducción del autor]

Y, tal como están las cosas, estas actitudes parecen no haber cambiado mucho a fecha de hoy. Sin embargo, por otro lado, y desde el peso de la plataforma continental, hay razones para el optimismo y para asegurar que Europa avanza en su esfuerzo de ser *'una, in linguis multis'*. Claro que quien está a los mandos de la locomotora que tira de los





vagones en ese lento avanzar no es la ciudadanía sino el conjunto de instituciones que, bien desde el Consejo de Europa o bien desde la Comisión Europea, o desde ambas conjuntamente, desarrollan acciones y emprenden medidas que tienen como diana las transformaciones profundas de las estructuras educativas donde se educan hoy los ciudadanos responsable del mañana. Acciones y medidas (véase Lorenzo, 2005 y Vez, 2008 para una análisis pormenorizado) que van introduciendo, lenta y decididamente, una nueva dimensión del concepto de comunicación que atiende mejor a los aspectos comprensivos, diversificadores y socioculturales que deben formar parte, inequívocamente, de la conciencia metacomunicativa de quienes se forman para ser ciudadanos europeos competentes y plurales, en cuanto a las interacciones lingüísticas que socialmente van a tener que desarrollar, y cultos, flexibles y tolerantes en cuanto a las experiencias interculturales en las que van a proyectar su existencia cotidiana y, posiblemente, profesional.

El propósito de la superación del monolingüismo no puede ser otro que el que está implícito en la finalidad de esas medidas y esas acciones: una ciudadanía europea practicante de su diversidad lingüística y cultural y orgullosa, al hacerlo, de su estatuto colectivo de un 'marcar la diferencia'. Unas prácticas y un sentir la diferencia que debe impregnar la función educativa, desde la escuela infantil hasta la universidad, distinguiendo y co-implicando dos modelos de lengua: el "modelo de lengua objeto" y el "modelo de lengua instrumental". En síntesis:

Su especificidad lingüística y educativa consiste en la utilización de más de dos lenguas vehiculares. La escolarización tiene en cuenta la lengua de origen de cada alumno, y todos, cualquiera que sea su origen cultural, siguen el mismo programa. El proceso es el ya identificado como proceso de construcción en espiral, por adiciones sucesivas, pero es sin duda la importancia concedida a la enseñanza formal de la lengua como objeto de enseñanza/aprendizaje durante la fase que prepara la transición hacia un estatus de lengua como instrumento e incluso después, a lo largo de todo el curso, lo que explica el grado de dominio alcanzado, contrastando claramente con la inmersión en donde la enseñanza formal queda oculta. (Simon, 1995, p. 111) [Traducción del autor]

La finalidad de las competencias plurilingües, como patrimonio de una ciudadanía culta, se cumple cuando entendemos la *función mediadora* y la *función integradora* que las lenguas deben poseer en el curriculum. De la última me remito a las palabras de L. Dabène (1994, p. 70) cuando explica su comprensión de esta función "*comme moyen d'acculturation ou comme instrument et symbole de mobilisation ethnique pour des locuteurs soucieux de s'intégrer au groupe*". De la primera me remito a una explicación del lenguaje como un instrumento semiótico de mediación en la educación lingüística para la diversidad y la diferencia, adoptando el concepto de instrumento semiótico a partir de una síntesis de las aportaciones de Vygotsky y Mikhail Bakhtin tal como se plantean bajo la perspectiva de los principios de la *Teoría de la Actividad Socio-Histórico-Cultural* (en adelante, *TASHC*). De lo que paso a tratar en el apartado que sigue.

Aportaciones desde la Teoría de la Actividad Socio-Histórico-Cultural

En el fondo de toda propuesta que hagamos sobre educación lingüística y cultural subyace, de manera más tácita o explícita, una concepción del lenguaje. Mientras el lenguaje como objeto no parece haber ofrecido resistencias en el mundo de los acuerdos, estos han sido más complejos a la hora de plantearnos aspectos conceptuales y, sobre todo, aspectos vinculados a su dimensión instrumental. En el primer caso, lo que guarda relación directa con concepciones, el punto de vista que defiende es el argumento sobre las 6 tesis que debe adoptar toda comprensión del lenguaje desarrollado por el filósofo y lingüista francés Jean Jaques Lecercle (2004). Y lo hago convencido de que es una perspectiva que da cobertura conceptual (mucho más que la teoría de los actos de habla, por ejemplo, como a menudo se cree) a las medidas y acciones de las instituciones europeas a favor de una ciudadanía plurilingüe e intercultural y, sobre todo, es útil para que

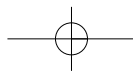
la propia ciudadanía asimile una percepción del lenguaje que le permita descubrir el valor de su fuerza social (Vez, 2005). Las 6 tesis de Lecercle se resumen en:

1. El lenguaje es una forma de *praxis*
2. El lenguaje es un fenómeno histórico
3. El lenguaje es un fenómeno social
4. El lenguaje es un fenómeno material
5. El lenguaje es un fenómeno político
6. La función del lenguaje es la producción de sujetos

Con la tesis 1, Lecercle se apropia del pensamiento gramsciano según el cual una lengua no es solo una gramática sino una *concepción del mundo* (Gramsci, 1971); la idea wittgenstiana de "*knowledge of the world*" (Wittgenstein, 1953). Las otras 5 tesis son, a su juicio, corolarios de esa idea general. Resulta alentador, al tiempo, el hecho de que la concepción del lenguaje de uno de los más importantes pragmatistas contemporáneos, el filósofo norteamericano Robert Brandom (2002), defiende y desarrolle explícitamente las tesis 1, 2, 3 y 6 de Lecercle, asuma implícitamente la tesis 5 (por cierto, de gran utilidad para quien pretenda defender una versión de la tesis atravesada por las nociones de dominación, hegemonía e ideología, tan propias de la educación lingüística y cultural para una ciudadanía respetuosa con la diversidad y la diferencia; ver, por ejemplo, Macedo, Dendrinos y Gounari, 2003), y resulte compatible con la interpretación adecuada de lo que Lecercle quiere decir con 4.

En el segundo caso, donde se plantean cuestiones del lenguaje como instrumento, también de gran interés para el trasfondo de las acciones y medidas que subyacen a cualquier propuesta de una educación cultural y lingüística para una ciudadanía diversa y diferente, el punto de vista que defiende es el que se deriva de la mencionada TASHC, tomando como referentes los puntos de acuerdo entre Vygotsky y Bakhtin. Como es bien conocido, la *Teoría de la Actividad* parte de los presupuestos de la filosofía marxista respecto al trabajo humano enfatizando que en los factores sociales y en la interacción entre los individuos y su medio se producen mediaciones que recurren a uno o varios 'instrumentos' (Leontiev, 1977). Vygotsky (1979) plantea en 1933 las 'unidades de percepción' (el habla y la acción) como objetos centrales en las formas propias el comportamiento de los individuos, de lo que deduce que nos convertimos en sujeto y objeto de nuestros actos utilizando el lenguaje como *instrumento* para la solución de problemas. Si retomamos de la *Teoría de la Actividad* su presupuesto nuclear, por el que se propone que toda actividad se compone básicamente de sujeto(s), instrumento(s) y objeto(s), no parece que resulte desacertado situar el lenguaje como un 'instrumento' dentro de la cadena de elementos que componen la actividad psicológica de mediación, toda vez que el 'sujeto' lo utiliza para alcanzar el 'objeto'.

Sin duda, creo que en la educación lingüística y cultural para una ciudadanía plurilingüe, el lenguaje —en forma de varias lenguas— no solo se configura como un 'objeto', a la vista de que es necesario satisfacer una necesidad (actuar en el medio educativo para que las lenguas y sus culturas —las ambientales de la escuela y las no ambientales— se conviertan en formas de interacción social para una buena apropiación cultural de todas ellas), sino también como un 'instrumento' que se convierte en medio y mensaje a la vez, habida cuenta de que las interacciones en ese escenario solo se producen mediante el uso real de las lenguas en cuestión (cuando esto último no sucede estaríamos hablando de 'estudiar' lenguas, cosa bien distinta al hecho de su apropiación). Se verifica de este modo que es por medio de la mediación en las lenguas (en sus propias interacciones orales o escritas) y por "*el uso de esos instrumentos-para-resultados para crear instrumentos-y-resultados, para crear significado y, con ello, reorganizar el pensamiento/lenguaje*" (Newman y Holzman, 1993, p. 103) que nos encontramos ante una actividad que se vuelve 'revolucionaria': adquirimos más lenguas y transformamos la competencia lingüística y comunicativa que ya poseemos, y todo ello implicado en un proceso en que reconstruimos nuestra cultura de significar.

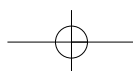
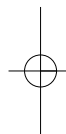
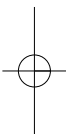


No debe pasar aquí inadvertida la defensa que de esta misma argumentación hizo Luria en *The Child and his Behavior*, a propósito de su trabajos empíricos con niños en el preciso momento en que empezaban a usar el lenguaje para la resolución de problemas: “el lenguaje es aquí un instrumento/herramienta del pensamiento, así como una herramienta para la consolidación de la memoria: en otras palabras, una herramienta mnemotécnica” (Luria, 1930, p. 7). Una forma de argumentar que, a mi juicio, encuentra en este texto de Gordon Wells una clarísima semejanza del proceso (ciclo) de apropiación idiomática como apropiación cultural, mediante un proceso experiencial (vivencial), en el que añadir nuevas lenguas a la/s que ya hemos adquirido significa, en esencia, una *transformación de nuestro comportamiento habitual*:

La apropiación de instrumentos/artefactos culturales y sus prácticas implica un ciclo continuo en tres fases: es una triple transformación, iniciada por la transformación del aprendiz —una modificación de sus propios procesos mentales, en los cambios en la manera con que percibe, interpreta y representa el mundo; seguida de una transformación del propio instrumento/artefacto, a medida que su uso es asimilando y reconstruido por el aprendiz en relación a sus conocimientos previos; finalmente, a través del uso del instrumento/artefacto para mediar acciones futuras, se produce la transformación de la situación en la que el aprendiz actúa, ocasionando cambios en la práctica social y en la manera con la que el instrumento/artefacto es comprendido y utilizado por otros miembros de una determinada cultura. (Wells, 1999, p. 37) [Traducción del autor]

Estamos así muy distantes ya de la interpretación del concepto de ‘instrumento’ en la manera que fue establecida por el estructuralismo lingüístico: un objeto inmutable, estable y externo al propio sujeto. Cuando Vygotsky se refiere a los ‘microcosmos de conciencia humana’ y a la carga que portan de significados culturales en las ‘relaciones’ entre sujetos permitiendo su mutuo reconocimiento, está —sin pretenderlo— ayudándonos a comprender la ‘relación de encuentro’ con el otro que se produce en el uso de un idioma diferente al propio o propios. Una relación, la del ‘encuentro intercultural’, que demanda procesos de educación lingüística y cultural más enraizados en la lengua como uso social con otros y no tanto en su visión como conocimiento y saberes. Un planteamiento que los instrumentos desarrollados por la División de Política Lingüística del Consejo de Europa (el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación* —MCERL; el *Portfolio Europeo de Lenguas*; el *Manual de referencia para los exámenes y certificaciones idiomáticas en relación al Marco*; la *Autobiografía de Encuentros Interculturales*; véase el análisis en Vez, 2008 y los propios instrumentos de referencia en la Web de la División: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_en.asp) han acertado a comprender y a poner al alcance de todos los agentes educativos involucrados en este tipo de políticas. Y cuando Mikhail Bakhtin desgrana sus concepciones dialógicas sobre el lenguaje (Bakhtin y Volochinov, 1929), o formula una discusión sobre la necesidad de estudiar el lenguaje en contextos específicos en función de factores tales como la emoción, la afectividad, la intencionalidad, está también ayudándonos a comprender la necesidad de afrontar la ‘competencia existencial’ entre las competencias generales de los usuarios de lenguas. Una cuestión que el MCERL sitúa con meridiana claridad en el apartado 1 de su capítulo quinto (Instituto Cervantes, 2002, pp. 103-104).

Desde la TASHC nos sobran razones para dejar de definir el lenguaje como una mera expresión del pensamiento, como la tradicional visión funcionalista se empeñó en reafirmar dando lugar a uno de los soportes de los enfoques comunicativos de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas (las lenguas son ‘para’ comunicar) de las últimas décadas del pasado siglo, y nos faltan palabras para insistir en su ideación como la realización de facto del pensamiento. Hay en este aspecto un punto de encuentro entre las tesis de Vygostky y Bakhtin: la vinculación indisoluble entre las relaciones sociales y los signos culturales construidos colectiva e ideológicamente. Sólo en las ‘interacciones sociales’ construimos signos y significados compartidos, que se hacen concretos a partir de la realización más exquisita del pensamiento: el lenguaje. Ello implica que en cualquier propuesta que queramos hacer viable de una educación lingüística y cultural para una ciu-



dadanía competente en la sociedad del mestizaje, el interés debe centrarse en los usuarios y no en los sistemas de las lenguas.

Del paradigma de las lenguas al paradigma de sus usuarios

En un planeta trágicamente afectado por la caótica gestión de su propia biodiversidad, Europa y sus políticas representan un refrescante imaginario con un alto valor y un peso específico en la esfera de las actuaciones mundiales que ya no pueden prescindir del repositorio lingüístico y cultural de su rico patrimonio. ¿Va a quedar España atrapada en la batalla de un mero bilingüismo? No, porque sabemos que el frente de combate está ahora en el desarrollo de competencias plurilingües en tres o cuatro lenguas para que nuestra ciudadanía no pierda en el juego de oportunidades que oferta una Europa multilingüe.

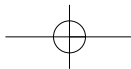
Como adepto al pensamiento complejo, opino que los tiempos que corren en el mundo de las lenguas y sus culturas van a exigir el abandono de todos los simplismos con los que nos hemos estado moviendo en décadas pasadas. El cesto de las lenguas y las culturas de la España del siglo XXI no debería seguir utilizando los mimbres empleados hasta ahora. Vivimos tiempos que demandan de una complejidad intelectual que sea capaz de dar cuenta de la complejidad social que supone la dimensión del multilingüismo y la interculturalidad. Y no basta, para ello, con agitar la palabra *complejidad*. Como lo ha reflejado muy bien Morin (2001, p. 64),

... la gran dificultad reside en considerar la unidad de muchos y la multiplicidad de la unidad. Aquellos que reparan en la diversidad de culturas tienden a olvidar la unidad de la humanidad; aquellos que se fijan en la unidad de la humanidad acostumbran a infravalorar la diversidad de culturas. [Traducción del autor]

Cuestión que podemos trasladar casi miméticamente al caso de las lenguas (Vez, 2006). Mi opinión aquí, si el lector o lectora aún no lo ha percibido, no trata de un modo específico del desarrollo de competencias plurilingües en estas o aquellas lenguas. Eso ya se ha hecho en demasía, sobre todo siguiendo el camino de las '*lenguas-asignatura*', y poco hemos avanzado; lo que nos hace sospechar que no es la senda a recorrer. De ahí mi referencia a las lenguas y sus culturas sin hacer distinción, a la hora de opinar sobre competencias idiomáticas y sus problemáticas, entre nuestras lenguas ambientales oficiales (catalán/valenciano, aranés, gallego, vasco, castellano y, por supuesto, la lengua de signos catalana y española) y las lenguas no ambientales, tanto en su dimensión curricular (inglés y francés en las enseñanzas del régimen general; muchas más en las del régimen especial) como en su ámbito extra-curricular (lenguas africanas, centroeuropeas, asiáticas, etcétera, que hoy tienen algún grado de presencia en el sistema educativo español). Es, creo, la manera de hablar hoy de competencias plurilingües y de su atención educativa en una realidad diferente. ¿*Qué realidad?*

Cabe caracterizarla como una situación de 'tránsito inter-paradigmático'. Salimos de una cultura de Estado cerrada en sí misma—incluso contraria a su propia diversidad—y queremos entrar a formar parte del experimento lingüístico y cultural europeo. Esto no puede hacerse sin clarificar los discursos presentes en algunas formas de hablar del nacionalismo lingüístico:

En el Estado español esto se ve muy bien en la falsa oposición entre nacionalistas y no nacionalistas que es utilizada frecuentemente por algunos en las actuales Comunidades Autónomas. Las actuaciones de los grupos no dominantes a favor de su lengua, de su cultura y de su independencia política se tildan de nacionalistas, mientras que las de los grupos dominantes se califican como no nacionalistas. Pero es que las actuaciones de los denominados grupos no nacionalistas también se fundamentan en la defensa y promoción de una lengua, una cultura étnica y un poder político de una nación concreta y, por tanto, son igualmente nacionalistas. Además, el nacionalismo disimulado de la nación dominante suele ser mucho más intransigente, antidemocrático y particularista que los nacionalismos dominados, dado que la etnia dominante dispone de los mecanismos políticos, económicos, administrativos y militares ade-



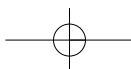
cuados para aplastar por la fuerza cualquier intento importante de autoafirmación de los grupos o naciones minoritarios o no dominantes. (Moreno Cabrera, 2008, pp. 193-194)

Estamos viviendo, como ciudadanos y como gestores sociales de muy diversos ámbitos, uno de los procesos más interesantes del diseño cultural del contexto al que pertenecemos. Y la ecuación 'cultura = varias lenguas' parece ser la clave de este diseño. Aún así, la fortaleza del soporte educativo ante el desafío del plurilingüismo y la interculturalidad es menor de lo que a menudo se piensa, si bien los últimos tiempos están poniendo en evidencia una mayor sensibilidad, capacidad y acierto en la toma de decisiones de nuestras Administraciones educativas.

Decisiones que tienen que ver, por un lado, con una apuesta decidida a favor de un uso efectivo de las lenguas co-oficiales en el desarrollo curricular de todos los niveles y etapas educativas y, por otro, con un apoyo institucional a las lenguas no ambientales del currículo, lo mismo que fuertes ayudas al profesorado y al alumnado, en total consonancia con las recomendaciones más consensuadas en la dimensión europea de las competencias idiomáticas (introducción generalizada de un idioma en educación infantil; dos idiomas obligatorios en ESO, aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras –*AICLE*– en primaria, secundaria y universidad, tratamiento integrado de las lenguas en el currículo, etcétera). También en lo que respecta a la atención lingüística y cultural del alumnado inmigrante y sus familias. Un conjunto de medidas que, en apenas cuatro años, han colocado a España en la línea de vanguardia de las políticas lingüísticas. Claro que estas políticas no avanzan porque exista un fuerte proteccionismo institucional. No basta con esto. El gallego, por ejemplo, está más protegido que nunca y su uso social no avanza en la medida que cabe esperar. Aunque duele decirlo y cueste reconocerlo tiene mayor prestigio el inglés y de ahí su avance imparable. En el mundo de las lenguas, para convertirse en competencias de la ciudadanía, hay más cuestiones a tener en cuenta que su simple protección legal y su prestigio. Cuestiones que pasan porque algunos ciudadanos crispden menos el tema lingüístico con opiniones mal fundamentadas o de interés partidista (sobra con remitirse al denominado '*Manifiesto por una lengua común*' presentado en Junio de 2008) y confíen más en los educadores, y porque el profesorado se profesionalice, aprendiendo a desaprender (¿qué estamos 'enseñando' cuando decimos que enseñamos esta o aquella lengua?), y actúe en el territorio de las lenguas y sus culturas desde otra perspectiva educativa. ¿Cuál?

Yo observo que a la hora de analizar el fenómeno de la educación lingüística y cultural para una sociedad diversa y diferente, suelen adoptarse dos paradigmas alternativos:

a) El '*paradigma de las lenguas y culturas*' consideradas como bienes básicos o útiles por sí mismas. En este modelo se parte fundamentalmente del valor cultural o funcionalista de las lenguas como marcadores de etnicidad de los grupos sociales que las hablan o de poder. Dentro de su ámbito aparecen expresiones que solo en él tienen sentido, tales como: 'lengua propia', 'riqueza cultural', 'patrimonio lingüístico', 'normativizar la lengua', 'saber hablar inglés', etcétera. El rasgo esencial del modelo es que, en todo caso, el eje conceptual desde el que se aborda la comprensión y regulación del fenómeno es la lengua misma. Es ésta la que reclama una política, sea cual sea, pues constituye un bien básico y útil que el Estado (Comunidades) y sus instituciones deben dar a su ciudadanía. Por ello, en este modelo aparecen como sujetos activos esenciales de la política a desarrollar unos entes colectivos o abstractos, que son los poseedores de la lengua: el territorio, el pueblo, el grupo, la cultura o, en el caso del *Globish*, la postmodernidad y el neoliberalismo. Las personas aparecen no tanto como sujetos sino como objetos de la regulación, en tanto en cuanto son miembros de un grupo, habitantes de un territorio, o simplemente sujetos de la globalización. Una regulación que, en el sistema educativo, exige investigar más sobre las nuevas decisiones educativas que se desprenden de la creciente pluralidad de los distintos tipos de lenguas emergentes en los centros escolares: junto a las lenguas ambientales propias de tipo tradicional (castellano, catalán, gallego, etcéte-



ra) y las no ambientales de ámbito internacional (inglés, francés, etcétera), que ya forman parte del currículo, se hace necesario —desde posiciones de defensa de una escuela inclusiva— incorporar las lenguas ambientales aportadas por los nuevos inmigrantes (chino, árabe, rumano, urdu, etcétera).

b) El *'paradigma de los usuarios de las lenguas'*, que se fija en las personas, en tanto en cuanto locutores sociales que poseen valores como individuos y como ciudadanos (autonomía en su desarrollo e igualdad de acceso a las oportunidades). Las lenguas son consideradas aquí como la realización del pensamiento comunicable a otros al servicio de esos valores, aunque también se reconoce el hecho de que puedan ostentar un valor simbólico en la construcción de sus signos y significados para algunas personas. En este modelo tendrían cabida términos como: 'lengua de uso', 'lengua común', 'libertad lingüística', 'normalizar los usos lingüísticos', 'no discriminación', 'lengua personal adoptiva', etcétera. El sujeto aquí de cualquier regulación son las personas (los hablantes) no lo que hablan (la lengua). Resultan reveladoras, como ejemplo de este paradigma, las palabras del Informe del denominado Grupo de Intelectuales, asesores del Comisario de Multilingüismo Leonard Orban, publicado en enero de 2008 bajo el título de *"Un reto provechoso: Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa"* (<http://europa.eu/languages/en/document/106/5>) con su propuesta de una *"lengua personal adoptiva"* que serviría para que todos y cada uno de los ciudadanos europeos pudiesen elegir libremente una lengua distintiva, diferente tanto de su lengua identitaria como de la lengua internacional de comunicación, que no sería una segunda lengua extranjera sino una segunda lengua materna y se integraría en el curriculum escolar, universitario y profesional:

Defender la dignidad del ser humano, ya sea hombre, mujer o niño, preservar su integridad física y moral, impedir la degradación del medio ambiente de su entorno natural, rechazar el abuso que supone toda humillación y toda discriminación relacionadas con el color de la piel, la religión, la lengua, el origen étnico, el sexo, la edad, la discapacidad, etcétera; valores todos ellos con respecto a los cuales no se puede transigir en nombre de ninguna especificidad cultural. En una palabra, creemos que la idea europea está basada en dos requisitos inseparables: la universalidad de los valores morales comunes y la diversidad de las expresiones culturales; la diversidad lingüística en particular constituye, por razones históricas, un componente fundamental, y, como intentaremos demostrar, también una magnífica herramienta de integración y armonización.

A la luz de estos principios, hemos buscado una solución a la vez ambiciosa y realista. Ambiciosa, porque el objetivo que debe alcanzarse no consiste en «retrasar lo ineludible»; al contrario, consiste en introducir la diversidad lingüística de forma definitiva en la vida de los ciudadanos, los pueblos y las instituciones de Europa; ambiciosa, porque la solución debería ser aplicable independientemente del número de lenguas que se tenga en cuenta. Y también porque no se trata simplemente de encontrar un acuerdo que no sea perjudicial para la integración europea; de lo que se trata es de trazar una vía que permita avanzar de forma significativa hacia esta integración. (Comisión Europea, 2008, pp. 9-10)

Claro que a la hora de tomar decisiones educativas estos dos paradigmas se funden, o deben fundirse, en una mirada que, como la cabeza del dios Jano, observe —desde una u otra perspectiva— la realidad de las lenguas-culturas y la realidad de quienes las usan y las viven en el corazón del escenario educativo: el aula y, por extensión, el centro escolar y su entorno. Esta doble perspectiva no nos resulta ajena hoy en el territorio de la investigación donde, desde miradas complementarias y desde ámbitos territoriales que comparten las mismas preocupaciones, disponemos de un rico caudal de datos empíricos que soportan y dan fundamento a nuevos modos de hacer en las complejas tareas escolares de la planificación curricular en contextos de diversidad lingüística y cultural. Así:

- En el ámbito de la 'bilingüización social' (es decir, más allá del aprendizaje netamente academicista; Vila i Moreno, 2008) de los escolares catalanes, resultan de alto interés educativo las aportaciones del equipo 'Cultura i Educació', motivado hacia el aprendizaje de lenguas entre inmigrantes alóglotas recientes (Serra, Perera, Siquès, Mayans y Canals, 2008; Vila *et al.*, 2008); el 'Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic' del ICE de la UB, interesado por el estudio de la organización

discursiva (Tolchinsky, Rosado, Aparici, y Perera, 2005); el Grupo de investigación sobre 'Plurilingüisme, Interculturalitat i Educació' de la Universitat de Lleida, centrado en el estudio de las actitudes y las competencias lingüísticas en el marco escolar (Huguet, 2008); el 'Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües' de la UAB, centrado en investigaciones didácticas sobre el análisis del discurso y las interacciones del alumnado (Nussbaum, 2008).

- En el territorio de la educación lingüística de los escolares gallegos cabe destacar los trabajos de investigadores de sus tres universidades en relación a cuestiones de planificación lingüística en entornos escolares (Bouzada Fernández, 2007; Fernández Paz, Lorenzo Suárez y Ramallo Fernández, 2007; Fernández Rodríguez, 2007; Monteagudo e Bouzada, 2002; Silva Valdivia, 2008a, 2008b), todos ellos de gran interés por sus implicaciones escolares, o los trabajos del 'Observatorio Atrium Linguarum' (González Piñeiro, 2006; González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, en prensa; Guillén Díaz, 2007; Vez, 2008, 2009) vinculados a tender puentes entre la teoría y la práctica educativa en cuestiones de aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas.

- En el País Vasco, con una orientación hacia la educación trilingüe y una perspectiva cada vez más internacional, sobresalen los trabajos sobre actitudes, organización curricular en tres lenguas, modalidad AICLE de desarrollo curricular de las lenguas, la influencia del bilingüismo en la adquisición de la tercera lengua, la transferencia entre lenguas, la pragmática del interlenguaje, la evaluación de las competencias plurilingües en el contexto escolar, etcétera (Cenoz, 2008a, 2008b, 2009; Lasagabaster, 2005, 2008; Lasagabaster y Huguet, 2006). Líneas de investigación que, en su conjunto, están aportando importantes cambios en las políticas curriculares de las instituciones escolares del País Vasco de cara a una socialización lingüística del alumnado más plurilingüe e intercultural.

Como vengo insistiendo en mi argumentación, no es por falta de apoyo institucional por lo que otra educación lingüística y cultural para una sociedad diversa y diferente es posible. Pero lo que es necesario es que la propia ciudadanía interiorice otro discurso sobre las lenguas y sus culturas. Un discurso que debe empezar por los propios agentes educativos, particularmente los docentes y sus formadores universitarios, en la línea señalada por la investigación dirigida por M. Bernaus (Bernaus, Andrade, Kervran, Murkowska y Trujillo, 2007) para el European Centre for Modern Languages de Graz. Los agentes educativos de una España integrada en la Europa del 'dos más una' o del 'dos más dos' (en marzo de 2002, los Jefes de Gobierno de la Unión Europea reunidos en Barcelona pidieron la enseñanza de al menos dos lenguas diferentes a la propia o propias desde una edad muy temprana), según de qué comunidad nacional estemos hablando, no pueden seguir encaminándose hacia un 'modelo institucional'. Da la impresión de que el discurso profesional institucionalizado se proyecta en exceso, acríticamente, en cuestiones de una 'estructura' en la que se desarrolla un 'proceso' que utiliza un determinado 'contenido' diseñado para alcanzar ciertos 'objetivos'. Y se preocupa nada o muy poco de las cuestiones de vinculación existentes entre las diferentes lenguas, compartiendo lo común y distinguiendo lo específico, y de la articulación entre competencias lingüísticas y la acción del compromiso intercultural. *¿Y por qué son necesarias estas vinculaciones?*

Cambio de discurso profesional

Son necesarias para cambiar de discurso profesional y adaptarlo a la realidad. El cambio del siglo XX al XXI se halla ya para siempre vinculado al descifrado definitivo del mapa genético humano. Primero, la estructura en doble hélice con la que Watson y Crick describieron la forma de la molécula de ADN aclaró la correspondencia entre la sucesión de bases y el resultado de la actividad de los genes y se revolucionó el pensamiento científico sobre los procesos vitales. Después, solo hizo falta tiempo y tecnología

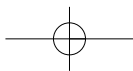
para descifrar la secuencia de los 3.000 millones de nucleótidos que constituyen nuestro genoma. Es decir, sin la visión de doble hélice del siglo XX el siglo actual no sería el del genoma humano como patrimonio de la humanidad. Creo que si en el siglo XX no hubiéramos profundizado en los mecanismos pragmáticos, la construcción discursiva y el valor de los usos lingüísticos, el momento en que vivimos no sería, como es, el de las celebraciones de las lenguas y sus culturas (2001, Año Europeo de las Lenguas; 2008, Año Europeo del Diálogo Intercultural –Comisión Europea; 2008, Año Internacional de las Lenguas –ONU) y, además, de quienes las usamos y poseemos.

Creo que la metáfora de una doble hélice vale muy bien para la descripción de los dos procesos vitales que han caracterizado el territorio de la educación lingüística en cualquiera de las lenguas escolares a que queramos hacer referencia. No son otros, en mi opinión, que el de la lengua como ‘conocimiento’ (saber ‘objetos’ de una lengua) y el de la lengua como ‘uso social’ (competencia existencial en el compromiso de la ‘acción intercultural’). Complementarios, sin duda, pero con un peso muy desigual en la realidad educativa de las pasadas décadas. Bajo la ‘hélice’ de la lengua como conocimiento (saber bien una lengua estudiándola mucho) se esconde una ‘cultura de la reducción’: una forma de reducir las lenguas al ‘cálculo’... al cálculo de los elementos constitutivos de su sistema interno, de su orden profundo, de su estructura simple (su gramática). Este reduccionismo llevó al ‘tratamiento desintegrado’ de las lenguas, medidas en compartimentos estancos en el currículo, bajo un modelo estático que aviva el concepto de lengua = asignatura. Pero, ¿cómo analizar la relación entre lenguas y sociedad si con la forma reduccionista de análisis lingüístico detenemos toda opción de movimiento?, ¿cómo poner en relación el mundo de las lenguas y las culturas, y hacerlo un único territorio, integrado y complejo, en el desarrollo curricular de los sistemas educativos, si no somos capaces de ver ni a las lenguas ni a la sociedad como un proceso, como un fluido dinámico? Creo que por estas razones, el ‘individualismo metodológico’ que ha caracterizado la cultura reduccionista de las estructuras de pensamiento sobre las lenguas resulta, en sí mismo, incapaz de comprender el fenómeno social del lenguaje y las lenguas en su propia dinámica.

Bajo la hélice de las lenguas como ‘uso social’ y ‘compromiso en la acción intercultural’ se proyecta otra cultura diferente: la del espacio antropológico y antropológico. Se trata de una cultura dinámica que favorece todas las opciones para un tratamiento integrado de las lenguas. El proceso de vivir los usos lingüísticos, no solo demandado desde la propia subsistencia de las lenguas minorizadas sino también como ingrediente básico en el desarrollo social de la comunicación transnacional por medio de lenguas no ambientales, depende en gran medida de que la lengua en cuestión (propia o no) exprese una ‘cultura viva’ y ‘compartida’. Creo que un perfil de ciudadanos con competencias plurilingües demanda también una educación en competencias interculturales que aspire a definir objetivos relacionados con el aprender a ser ciudadano en una cultura de mestizaje, de libertad, de tolerancia, de paz, de imperfección... Por eso la educación lingüística no es una actividad neutral y requiere de un ingrediente político: una política del hombre que resulte radicalmente antropológica. Tenemos ejemplos de ello en la política de las civilizaciones en pensadores como Morin en la teoría social; Octavio Paz, J. Goytisolo o A. Maalouf en la literatura; Prigogine o Stengers en la ciencia; Le Moigne en la economía; Bouchet en la antroposociología intercultural... Pero, *¿qué tenemos a nuestra disposición en el campo de la educación lingüística?*

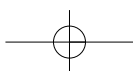
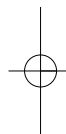
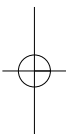
Oportunidades

Lo que sí tenemos son oportunidades: las que oferta una Europa multilingüe apostando por una ciudadanía culta en la sociedad del conocimiento, con alta capacidad competitiva, con tolerancia a la aceptación de la diferencia, con capacidad para el diálogo intercultural, ofreciendo un modelo de identidad basado en la diversidad y desarro-



lizando una educación lingüística 'avanzada'. ¿Qué cabe entender por esto último? Lo expresaré sintéticamente a modo de reflexión sobre aspectos de implementación de las ideas hasta aquí desgranadas para su aplicación en el ámbito de las instituciones escolares:

- Europa nació de sus lenguas vernáculas, en *confusio linguarum*, y el hecho de haber adoptado una moneda única no debe jamás ser interpretado como analogía para adoptar también una única lengua franca. La propuesta de una 'lengua personal adoptiva' es una solución sostenible a favor de una ciudadanía plurilingüe. Las instituciones educativas deberían plantearse.
- Hay quien sigue pensando que un ciudadano plurilingüe es quien tiene la habilidad de interactuar comunicativamente en más de dos lenguas. Una educación lingüística 'avanzada' debe ir más allá y promover el concepto de plurilingüe como la persona que es plenamente consciente de los contextos socioculturales, políticos e ideológicos en los que más de dos lenguas (y sus usuarios) toman posiciones y ejercen sus roles, así como de los diversos significados que se derivan de sus respectivos posicionamientos y roles. Cabe aquí pensar en fomentar en las instituciones escolares una pedagogía dialógica que atienda a la interacción en las clases de lengua como un proceso que implica 'conversar' y 'corresponsabilizarse' (Esteve, 2009).
- Quienes promovieron la inmersión creían que el 'conocimiento' de la lengua desde la escuela favorecería un cambio de lengua, un cambio en los 'usos lingüísticos extraescolares'. La verdad, esto no ocurrió. No funciona así. La realidad que esconde el conocimiento es muy académica; la que hay en el uso es más cultural. La relación entre ambas precisa mayor investigación. En todo caso, ya sabemos que nunca es simétrica: uno puede conocer bien muchas lenguas pero no puede usar bien 'muchas' lenguas. A ello se refería Comenio, en 1631, al afirmar que no se pueden aprender muchas lenguas a la perfección, sino dentro del límite de lo necesario. Es normal que los ciudadanos con competencias plurilingües seamos locutores '*imperfectos*' (Kramsch, 1993). Una educación multilingüe debe afrontarlo y admitirlo (Vez, 2009).
- Una lengua es vehículo de comunicación y de cohesión entre los que la hablan pero, a la vez, marca el límite con los que no la hablan. Quien habla una lengua que no entendemos es, por principio, el otro, y como no sabemos lo que piensa o pretende ese 'otro' es visto como una amenaza potencial. Por eso la pluralidad de lenguas en un mismo espacio social resulta un factor de diferenciación, de falta de estabilidad y fuente de conflictos mientras que el monolingüismo parece una garantía de estabilidad. Una educación lingüística avanzada precisa crear un ambiente intelectual y social donde plurilingüismo e interculturalidad no se vivan como factores de complejidad o de sobrecarga presupuestaria, sino como estímulos de enriquecimiento social y desarrollo. Se aspira a que haya 'coexistencia pacífica' de lenguas y culturas en España, pero uno puede cohabitar en la tolerancia hacia el otro dándole la espalda e ignorándole. El objetivo es ir más allá de esa coexistencia hasta situarse en el diálogo interlingüístico e intercultural, en la interacción y el préstamo recíproco, en la creación de una cultura más enriquecida, mestiza y plenamente integrada. Y la integración empieza en el interior de cada ciudadano: primero es individual, y solo después es social.
- Las lenguas escolares y las lenguas del alumnado no son lo mismo y ya representan en España una realidad diferente a la de hace años. Pero lenguas de una misma familia lingüística se siguen trabajando en compartimentos estancos, sin tener en cuenta lo común y marcando más bien las diferencias. En una sociedad del conocimiento que aspira a desarrollar como competencia básica la capacidad de 'transferir', deberíamos educar al alumnado en el recurso a su autonomía y potencial semiótico innato para transferir saberes y usos de unas lenguas a otras. El 'tratamiento integrado' de las lenguas es vital en la educación para una ciudadanía plurilingüe y evita que el

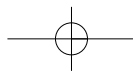


umentar las lenguas escolares acabe convirtiéndose tan solo en un multiplicar los espacios curriculares monolingües: más lenguas = más asignaturas. Conuerdo aquí con Silva Valdivia (2008b, pp. 59-69) en la urgente necesidad de atender en los centros escolares dos frentes de transformación: la formación del profesorado y la organización del currículo.

- En estos dos mismos frentes cabe avanzar, por un lado, en un camino ya iniciado: la alternativa *AICLE* (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) a las lenguas-asignatura. Un camino en el que ya es hora de evaluar y comprobar empíricamente los resultados obtenidos. Por otro, explorar el 'tratamiento intercomprensivo' de las competencias plurilingües que permita un conocimiento y uso asimétrico de algunas de ellas (comprender una lengua pero no hablarla; comprender escuchando hablar pero no leyendo, o viceversa; entender los informativos pero no las conversaciones, saber hablar pero no escribir...) por vía de un plurilingüismo receptivo.
- Por último, me pregunto si podemos realmente hablar de competencias plurilingües con acreditaciones que tan solo acumulan en el CV certificados obtenidos a partir de tests monolingües (en lengua a, b, c, etcétera). Una educación 'avanzada', sobre todo en las Escuelas Oficiales de Idiomas, precisa desarrollar 'pruebas de competencia plurilingüe' en escenarios específicos. Cierto que aún no las hay, pero en el Observatorio que me honro en dirigir (<http://www.atrilinguarum.org>) ya estamos trabajando en ello.

Referencias

- BAKHTIN, M. & VOLOSHINOV, V. (1929). *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press (traducción inglesa de 1973).
- BERNAUS, M., ANDRADE, A. I., KERVRAN, M., MURKOWSKA, A. & TRUJILLO, F. (2007). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education*. A training kit. Estrasburgo: Council of Europe.
- BOUZADA FERNÁNDEZ, X. M. (2007). De las identidades constatadas a las complicidades productivas: acerca da relación entre identidad, cultura y comunidad. *RIPS: Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, 6 (2), 29-42.
- BRANDOM, R. (2002). *Tales of the Mighty Dead: Historical Essays in the Metaphysics of Intentionality*. Harvard: Harvard University Press.
- CALVET, L.-J. (1993). *L'Europe et ses langues*. París: Plon.
- CENOZ, J. (Ed.) (2008a). *Teaching through Basque. Achievements and Challenges*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, J. (2008b). Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country. *AILA Review*, 21, 13-30.
- CENOZ, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- COMISIÓN EUROPEA (2008). *Un reto provechoso: Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa*. Bruselas: Comisión Europea. Extraído el 1 de Marzo de 2008 desde <http://europa.eu/languages/en/document/106/5>
- CRAWFORD, J. (2007). The Decline of Bilingual Education: How to Reverse a Troubling Trend? *International Multilingual Research Journal*, 1 (1), 33-37.
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. París: Hachette.
- ESTEVE, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar. *Cuadernos de Pedagogía*, 391, 56-59.
- FERNÁNDEZ PAZ, A., LORENZO SUÁREZ, A. E. & RAMALLO FERNÁNDEZ, F. (2007). *A planificación lingüística nos centros educativos*. Santiago: Xunta de Galicia.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M. (2007). De la lengua del mestizaje al mestizaje de la lengua: reflexiones sobre los límites de una nueva estrategia discursiva. En J. del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español* (57-80). Madrid: Iberoamericana.
- GONZÁLEZ PIÑEIRO, M. (2006). La dimensión de la pluralidad lingüística en los países europeos. En J. Ibáñez, E. Sanz & N. Goicoechea (Eds.), *La Interculturalidad y el Aprendizaje de las Lenguas en el Espacio Europeo* (pp. 1-16). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- GONZÁLEZ PIÑEIRO, M., GUILLÉN DÍAZ, C. & VEZ, J. M. (en prensa). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- GRAMSCI, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. Londres: Lawrence and Wishart.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2006). Le FLE dan le système éducatif espagnol: quelques paradoxes entre offre et demande. En V. Castellotti & H. Chalabi (Dirs.), *Le français langues étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte* (pp. 53-66). París: L'Harmattan.
- HUGUET, Á. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 283-301.
- INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Secretaría General Técnica del MECED.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LASAGABASTER, D. (2005). La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español. *Revista de Educación*, 337, 405-426.



- LASAGABASTER, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *TOALJ*, 1, 31-42.
- LASAGABASTER, D. & HUGUET, A. (Eds.) (2006). *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LECERLE, J.-J. (2004). *Une philosophie marxiste du langage*. París: PUF.
- LEONTYEV, A. N. (1977). *Activity and Consciousness*. Extraído el 3 de Abril de 2008 desde: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>
- LORENZO, F. (2005). Políticas lingüísticas europeas: claves de la planificación y aprendizaje de lenguas en la UE. *C&E, Cultura y Educación*, 17 (3), 253-263.
- LURIA, A. R. (1930). The Child and his Behavior. En *The Cultural Development of Special Functions: Speech and Thinking*. Extraído el 4 de Mayo de 2008 desde <http://www.marxists.org/archive/luria/works/1930/child/ch10.htm>
- MACEDO, D., DENDRINOS, B. & GOUNARI, P. (2003). *The Hegemony of English*. Boulder, CO: Paradigm Publishers (Trad. cast.: *Lengua, Ideología y Poder. La hegemonía del inglés*. Barcelona: Graó, 2005).
- MONTEAGUDO, H. E. & BOUZADA, X. M. (Coords.) (2002). *O proceso de normalización lingüística do idioma galego 1980-2000. Volume II. Educación*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- MORENO CABRERA, J. C. (2006). *De Babel a Pentecostés. Manifiesto plurilingüista*. Barcelona: Horsori.
- MORENO CABRERA, J. C. (2008). *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona: Península.
- MORIN, E. (2001). *La méthode: l'Identité humaine*. París: Éditions du Seuil.
- NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. (1993). *Lev Vygotsky: Revolutionary scientist*. Londres: Routledge.
- NUSSBAUM, L. (2008). Construire le plurilinguisme à l'école: de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche. En M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer & M. T. Vasseur (Dir.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions* (pp. 125-144). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Londres: Oxford University Press.
- SERRA, J. M., PERERA, S., SIQUÈS, C., MAYANS, P. & CANALS, I. (2008). Adaptació escolar, actituds i aprenentatge del català en l'alumnat de les aules d'acollida de Primària i Secundària a Catalunya (Curs 2005-2006). *Caplletra*, 45, 153-184.
- SILVA VALDIVIA, B. (2008a). Lingua e escola en Galicia: balance e propostas de futuro. *GRIAL: Revista Galega de Cultura*, 179, 48-59.
- SILVA VALDIVIA, B. (2008b). Gallego, castellano y lenguas extranjeras en el sistema escolar de Galicia. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 47, 59-69.
- SIMON, D.-L. (1995). La mise en place de l'Europe à travers l'apprentissage des langues à l'école. *Lidil*, 11, 103-123.
- TOLCHINSKY, L., ROSADO, E., APARICI, M. & PERERA, J. (2005). Becoming proficient educated users of language. En D. Ravid & H. Baat Zeev Shydtkrot (Eds.), *Perspectives on language and language development* (pp. 375-390). Dordrecht: Kluwer.
- VEZ, J. M. (2004). La dimensión intercomprensiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa. *CAUCE. Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 27, 419-457.
- VEZ, J. M. (2005). Las lenguas: una fuerza social para la comunicación. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 4 (7), 11-28.
- VEZ, J. M. (2006). Estructuras complejas en los usos lingüísticos. Una visión aplicada. En M. A. Santos Rego & A. Guillaumín (Eds.), *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica* (pp. 227-257). Barcelona: Octaedro.
- VEZ, J. M. (2007). La cultura europea de la intercomprensión. *CAUCE. Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 30, 501-526.
- VEZ, J. M. (2008). European policies in TEFL teacher education. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 1-8.
- VEZ, J. M. (2009). Multilingual education in Europe: policy developments. *Porta Linguarum*, 12, 7-24.
- VILA I MORENO, F. X. (2008). Language-in-education policies in the Catalan language area: models, results and challenges. *AILA Review*, 21, 31-48.
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WELLS, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwells.

