

Políticas lingüísticas europeas: Claves de la planificación y aprendizaje de lenguas en la UE

FRANCISCO J. LORENZO BERJILLOS



El Centro de Estudios Andaluces es una entidad de carácter científico y cultural, sin ánimo de lucro, adscrita a la Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía.

El objetivo esencial de esta institución es fomentar cuantitativa y cualitativamente una línea de estudios e investigaciones científicas que contribuyan a un más preciso y detallado conocimiento de Andalucía, y difundir sus resultados a través de varias líneas estratégicas.

El Centro de Estudios Andaluces desea generar un marco estable de relaciones con la comunidad científica e intelectual y con movimientos culturales en Andalucía desde el que crear verdaderos canales de comunicación para dar cobertura a las inquietudes intelectuales y culturales.

Las opiniones publicadas por los autores en esta colección son de su exclusiva responsabilidad



Políticas lingüísticas europeas: Claves de la planificación y aprendizaje de lenguas en la UE

Francisco J. Lorenzo Berjillos
Universidad Pablo de Olavide

RESUMEN

El artículo plantea los principios de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa. Se parte del análisis de las teorías del aprendizaje y las teorías de la lengua que se adoptan para conseguir que la transformación de las bases educativas de la enseñanza de L2 lleve a cabo un cambio lingüístico. Entre otros principios que se abordan, se encuentran la superación del binomio lenguas de identificación / lenguas de comunicación, la defensa de la interlengua frente a los bilingüismos esencialistas y la apuesta por el multilingüismo como rasgo identitario. Las implicaciones concretas que estas nuevas visiones tendrán en todos los contextos de enseñanza son objeto de análisis final.

Palabras clave: Planificación Lingüística, planificación educativa de lenguas, lenguas e identidad, identidad europea, enseñanza por contenidos, interlengua, relativismo lingüístico.

ABSTRACT

This article discusses the main guidelines of the language policies in the Council of Europe. It further looks into how actual policies draw on a series of principles on language learning and linguistic theory. Further to that, discussions follow on how these new approaches will lead to European language change and social transformation. The principles under scrutiny are: breaking away with set labels such as languages of identification vs. languages of communication, defending interlanguage as indicators of L2 competence vs. plain bilingualism, and the defence of multilingualism as a key feature of European identity. The radical implications of these new beliefs on L2 educational policies are finally discussed.

Keywords: Language planning. L2 education planning, language and identity, content, based teaching, interlanguage, linguistic relativism.

1. Introducción.

El proceso de integración europea, en su dimensión política, legislativa e institucional descansa intelectualmente sobre la paradoja de que el factor común exclusivo entre sus miembros es la diversidad. Por más que el principio resulte efectista a modo de eslogan - la divisa de la Unión es *Strength in Diversity*-, plantear discursivamente la unidad desde la diferencia adquiere desde la óptica lingüística carácter de *contradictio in terminis*.

La carencia de una lengua común genera, necesariamente, serios retos a la articulación de un ente supranacional como la UE. Por un lado implica la pérdida de un rasgo identitario de primer orden que objetiviza de forma esencial la unidad. A la vez, la ausencia de un instrumento de comunicación común, dificulta la necesaria fluidez en la transmisión de información, hace necesario reduplicar los cauces informativos y genera desigualdades entre los miembros que envueltos en el intercambio comunicativo poseen distintos grados de competencia en la lengua de uso (tanto más si las diferencias se instalan en el binomio nativo / no nativo). El pluralismo lingüístico es, desde una lógica atávica y apresurada, una fuente de conflictos que difícilmente encuentran soluciones satisfactorias, si por insatisfactorio se entiende cualquier debate lingüístico que no tiene una solución consensuada (Bloomaert, 1999).

Las políticas lingüísticas de la UE surgen por tanto como una necesidad a raíz de la fundación del Consejo de Europa y de la creación de la División de Políticas Lingüísticas con sede en Estrasburgo (Siguán, 1996). Las necesidades políticas, culturales y económicas- terreno este último en el que una inflación o deflación extrema de lenguas es causa inmediata de incremento de costes y pérdida de beneficios (Grin, 2002)- han hecho planificar un *cambio lingüístico* que indefectiblemente supondrá un *cambio social* (Ager, 2001; Cooper, 1997). Este viene marcado por dos constantes: evitar por un lado lo que se considera un multilingüismo exacerbado operativo en todos los dominios y contextos de uso que ponga trabas al funcionamiento eficiente de las instituciones y, por otro, desdeñar prácticas calculadamente selectivas que amenacen la ansiada diversidad. Entre estos dos polos la Unión ha necesitado, necesita, de mecanismos que hagan de la Babel europea, una construcción perdurable.

Aún así, previendo que cualquier iniciativa en el terreno lingüístico heriría todo tipo de sensibilidades y contravendría legítimos derechos lingüísticos de los estados, pueblos y

sujetos individualmente considerados, las políticas lingüísticas en el ámbito de la UE se han caracterizado por ser pocas, condescendientes, no impositivas y con efectos sólo constatables a largo plazo. Esto a pesar de que documentos claves como el *Informe Delors* ponían claramente de manifiesto que el desconocimiento de lenguas se estaba convirtiendo en un verdadero lastre para la Unión (véase Coulmas, 1996 para un tratamiento monográfico de las perspectivas de futuro y los impedimentos para el desarrollo de las políticas lingüísticas de la entonces Comunidad Europea.)

En este contexto, las iniciativas básicas han sido dos: promover el multilingüismo y potenciar las estructuras educativas sobre las que se asienta la enseñanza de idiomas. El primero ha llevado a una identificación entre multilingüismo e identidad europea, el segundo a una *nueva* filosofía de la educación lingüística que ha pretendido desde los primeros años setenta horadar la anquilosada metodología de idiomas a través de la adopción de sílabos nocionales - funcionales, esto es, a través de una enseñanza comunicativa (Wilkins, 1976). Como ejemplificación más reciente de este empeño, se ha emprendido en la década actual el documento fundacional del que está llamado a ser el mayor intento de planificación educativa de lenguas de la historia contemporánea: el *Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCRL)*. De la dimensión del proyecto da cuenta su propósito reconocido de *intentar abarcar la complejidad del lenguaje humano dividiendo la competencia comunicativa en componentes separados* (2001:1). El documento ejemplifica las intenciones últimas del Consejo de generar pautas no dogmáticas de enseñanza, calibrar su incidencia en términos de aprendizaje claramente evaluables y más tácitamente remover los cimientos de una aún muy conservadora pedagogía de idiomas, mayoritariamente inspirada en tesis behavioristas hasta el punto de que los métodos audiolingüales aún constituyen la norma (Stevick, 1999).

Se pretende de esta forma facilitar los tres principios que el Consejo de Europa define como ejes fundamentales de su política siguiendo el mandato de la Resolución 82 del Consejo de Ministros: a) conservar el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas; b) facilitar la comunicación e interacción entre los europeos c) crear una base de consenso que haga converger las políticas lingüísticas nacionales.

Más allá de las actuaciones particulares en forma de documentos, las políticas elaboradas por el Consejo de Europa se han asentado desde sus inicios en principios

provenientes de las múltiples disciplinas que vinculan lenguaje y sociedad – desde la antropología lingüística hasta la metodología de la enseñanza y de la economía de las lenguas hasta la filosofía del lenguaje-. Estos principios fundamentales han servido de *ideas fuerza* que orientan la planificación de aprendizaje de idiomas y que marcan una *ideología* del aprendizaje y de la enseñanza de L2, especialmente en el terreno educativo. Los epígrafes que siguen pretenden descifrar los fundamentos que componen la ideología de las lenguas en Europa, de las teorías de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje que las sustentan, de los métodos y prácticas docentes concretas que las iluminan y, en resumen, de cómo éstas representan los *valores más profundos que el Consejo entiende como propios de la ciudadanía europea* (Fulcher, 2004).

2. Del carácter multilingüe de la ciudadanía europea.

La tendencia centrípeta de los Estados europeos desde mediados del S. XX ha desatado, como paso necesario para la justificación de la integración, la búsqueda de características que encontrando sus raíces en el pasado histórico del continente, pudiesen caracterizar a sus habitantes con rasgos distintivos. Los criterios geográficos han resultado difusos y los propiamente históricos cuestionables como base común del continente. Frente a estos, la tesis sostenida por Eco apunta como criterio fiable uno de carácter lingüístico, esto es, que Europa surge sólo como consecuencia de la *confusio linguarum*, de la toma de conciencia de que es una realidad intelectual y física marcada por la diversidad lingüística. En sus propias palabras:

“Europa nació de sus lenguas vernáculas. La cultura crítica europea se inicia con la reacción, a veces alarmada, de la aparición de estas lenguas. Europa se vio forzada, desde el propio momento de su nacimiento a enfrentarse al drama de la fragmentación lingüística, de forma que la cultura europea surgió como una reflexión sobre el destino de una civilización multilingüe. El panorama resultaba inquietante. Había que encontrar un remedio para la confusión lingüística.” (1998: 19)

Las soluciones basadas en códigos artificiales como la aventura del Esperanto pronto fracasaron, como obviamente fracasó la búsqueda de la lengua adámica, la lengua perfecta del Paraíso. La única solución factible por tanto ha sido la de la promoción del

multilingüismo como estrategia instrumental para transitar en el teatro de operaciones que suponía el continente. El multilingüismo europeo ha encontrado así los suficientes precedentes en la historia como para tomar carácter de rasgo identitario. Al menos desde la Edad Media, la experiencia multilingüe ha sido la norma en la mayoría de los territorios europeos, ya fuese el bilingüismo entre lenguas románicas y germánicas en el periodo carolingio, el multilingüismo funcional diglósico que utilizaba el latín como variedad elevada en todo el continente, o la experiencia multilingüe en algunos territorios bálticos a principios del S. XX en las que el sueco, el alemán, el finés y el ruso se alternaban a voluntad de los interlocutores de manera que la conversación parecía tener lugar “a cuatro patas” (*Ein echter Wiburger geht auf allen Vieren*) (Tandefelt, 2003:105).

Esta situación plurilingüe llega, en mayor o menor medida, a la actualidad en todo el continente hasta el punto que la secuencia de *una nación, un Estado, una lengua* resulta una descripción exacta en solo uno de los múltiples estados continentales, Islandia, donde efectivamente el índice de diversidad lingüística es cero absoluto (Phillipson, 1999). La evidencia histórica y la realidad demolingüística presente ha cimentado por tanto la cualidad multilingüe como rasgo identitario europeo, y como generador de un carácter propio, de un *weltanschauung* particular.

En esta línea, la nueva aproximación a la competencia lingüística recogida en el MCRL añade un nuevo nivel de competencia en L2, la denominada *competencia existencial* o *saber ser*.¹ La incorporación de este nivel, que se apunta como objetivo educativo expreso, supone el desarrollo de una personalidad compatible con la adopción de actitudes favorables al plurilingüismo (tanto al aprendizaje como a la tolerancia ante el uso de otros códigos). Lo que se sostiene de esta forma es que la competencia lingüística – *strictu sensu*– se producirá como efecto de la asimilación de actitudes que superen el relativismo cultural, que impliquen motivos de aprendizaje poderosos (integrativos o instrumentales) y que como consecuencia cree una identidad múltiple, fragmentaria compuesta de tantos perfiles como lenguas use el individuo. La inclusión de una competencia existencial encuentra por su parte el claro aval de la investigación en psicología social, que ha identificado los componentes volitivos (con las actitudes y motivaciones a la cabeza) como claro indicador de la eficacia en el uso de los mecanismos mentales de adquisición de lenguas y del aumento de las estrategias sociales y cognitivas en

el aprendizaje de L2 (Vila, 1996; Gardner, Tremblay y Masgoret, 1997; Lorenzo, 2001). El proceso histórico de la Unión Europea descansa, por tanto, en el desarrollo de una identidad social caracterizada por una especial sensibilidad y permisividad a la diversidad lingüística y el deseo de dominio de los códigos lingüísticos, del desarrollo en definitiva de un deseo de conocimiento, una *libido sciendi* hacia las lenguas que caracteriza al *buen europeo* (Duque, 2003).

3. Competencias lingüísticas e interlengua.

Tradicionalmente, el rasgo que más marcadamente se ha destacado de las situaciones multilingües ha sido la incomprensión, que en sentido estricto lleva al desencuentro cultural y a la ruina de las empresas comunes. El mito de Babel ha sido un referente ajustado a la situación lingüística de Europa, convirtiéndose en un término de comparación recurrente en la producción ensayística del continente durante el siglo XX hasta el punto de denominarse por antonomasia el *monumento espiritual de Europa* (Zweig, 1916 /2003; Steiner, 1975). El principio lingüístico que ha latido desde esta visión ha sido el de *incommensurabilidad*, principio proveniente de la filosofía del lenguaje por el que se niega la equivalencia absoluta entre los significados de las distintas lenguas, e incluso la posibilidad de que los enunciados traducidos puedan transmitir las mismas condiciones de verdad (Lakoff, 1987).

Desde la segunda mitad del S. XVIII esta conceptualización fraguada en las teorías de Herder y Von Humboldt ha supuesto la adopción en el escenario europeo del *relativismo lingüístico* como visión predominante de las lenguas y como rasgo identificador de pertenencia que igualaba comunidad lingüística con comunidad nacional. El relativismo lingüístico, la mentalidad inherente a la Europa del S.XX, pasó a tener un carácter determinista con la aparición de la influyente hipótesis Sapir- Whorf, que apuntaba a la lengua nativa como instrumento determinante de una visión del mundo. La teoría enuncia que la realidad, de naturaleza caleidoscópica, se organiza e interioriza a través de estructuras mentales que se encuentran determinadas por los sistemas lingüísticos nativos, lo que determina una percepción y conceptualización del mundo similar para los integrantes de una comunidad lingüística. (véase para una revisión de la teoría Sapir- Whorf: McNeill, 1987; Pinker, 1996).

De enorme trascendencia en la definición de políticas lingüísticas pasadas, la hipótesis whorfiana resultaría paradójicamente inaplicable al escenario europeo de aplicarse en su literalidad. Un dato que ha pasado generalmente inadvertido es que el propio Whorf establece una clara distinción no tanto entre lenguas sino familias lingüísticas de forma que aúna todas las lenguas indoeuropeas bajo un sistema conceptual similar que las hacen compartir una misma visión del mundo. Se trata del denominado *Europeo Medio Normal* (*Standard Average European*). Una adecuada interpretación de las teorías de Sapir y Whorf ha de llevar a las siguientes conclusiones:

“La famosa hipótesis de que toda la lengua es reflejo y expresión de la cultura de un pueblo, la que da significado a su ser y lo identifica, conlleva en su propio enunciado la identidad cultural europea, porque en su nivel más profundo, semánticamente, hablamos todos la misma lengua, el SAE que decía Whorf, para quien las diferencias existentes incluso entre las grandes familias lingüísticas de nuestro Continente, quedan en la mera superficie, son siempre someras, culturalmente hablando” (Salvador, 1993:28)

Parece deducirse por tanto la referencia a una estructura interna de las lenguas, una sintaxis básica interiorizada similar a todas las lenguas europeas que posiblemente no se apartase mucho del concepto chomskyano del *I-language* (Chomsky, 2000). De esta forma el principio del universalismo generativista de que los principios estructurales de todas las lenguas son similares, no interfiere con las teorías del relativismo whorfiano, al menos en lo que a las lenguas europeas se refiere. Independientemente de que su consistencia científica ha sido claramente cuestionada, el relativismo lingüístico, el *mantra* de la mentalidad monolingüe, suele surgir ante el más mínimo conflicto que implique el uso de lenguas. En uno de los más recientes, relacionado con el número de lenguas de interpretación en las ruedas de prensa del Consejo de Europa, la adopción de esta teoría era literal hasta el punto que la defensa de la lengua en cuestión respondía *al intento de que los funcionarios que deciden piensen en español* (*EL PAIS, 16-III-2005, p.5*).

Los nuevos intentos europeos de generalización del multilingüismo y el desarrollo de la competencia intercultural entran en claro conflicto con esta visión en un número de frentes. Por un lado, la tradición lingüística desde el S. XIX ha tomado como referencia de

competencia absoluta al hablante nativo, un ser ideal al que por razones de nacimiento se le supone un conocimiento sin fisuras de la lengua. Frente a esta visión, el hablante nativo no deja de ser una ilusión, un mito, un constructo que puede servir como ideal pero incómodo como hoja de ruta para el desarrollo progresivo de la competencia en L2 (Davies, 1995). Frente al hablante nativo, la tendencia en las *lenguas de frontera* –en Europa todas lo son– es la de definir los rasgos de las nuevas variedades que surgen de forma inevitable en el proceso de internacionalización. La lengua inglesa está siendo codificada de acuerdo con los rasgos que posee como lengua internacional (*English as an International Language*), variedad que recoge los rasgos lingüísticos esenciales de la lengua para que sea inteligible entre hablantes de distintos ámbitos lingüísticos maternos desde Singapur a Nigeria. El resultado es una variedad más elástica desde el punto de vista normativo, que admite variaciones sobre elementos claves de la gramática inglesa (desinencias verbales, uso de pronombres y presentadores, etc.). Las implicaciones educativas son evidentes: gran parte de los contenidos gramaticales que en la enseñanza reglada constituyen el foco de instrucción básico que ha de ejercitarse en ocasiones marcialmente, pasan a ser secundarios por innecesarios desde el punto de vista de la inteligibilidad (Seidlhoffer, 2003). Esta propuesta, por más que pueda resultar aberrante desde un punto de vista prescriptivista, viene amparada por el propio Consejo de Europa, posiblemente porque desde la ortodoxia sociolingüística, el inglés como lengua internacional sea más legítimo que sus variedades nacionales en tanto que su uso como L2 está más extendido que como lengua materna (Graddol, 1999).

Si las políticas lingüísticas europeas huyen del nativismo, es porque están bien informadas sobre los principios psicolingüísticos de la adquisición de lenguas. Tradicionalmente, se ha entendido que las lenguas establecían una relación de competencia en la mente del aprendiz, de forma que luchaban por los recursos mentales finitos de adquisición y almacenamiento lingüístico. La transferencia entre códigos – de la L1 a la L2 o viceversa literalmente inevitable– se consideraba como marca de contaminación lingüística. El conocimiento de otras lenguas detraía grados de capacitación lingüística en la lengua materna, porque ocupaba espacio en el contenedor lingüístico del hablante (Appel y Muysken, 1996). Frente a esta visión, cualquier filosofía de aprendizaje de L2, mínimamente basada en la investigación sobre bilingüismo, entiende que la capacitación

multilingüe se asemeja más a un *iceberg de dos puntas* (Edwards, 1998). El símil incide en la conocida *hipótesis de la interdependencia* que sostiene y demuestra que los sistemas lingüísticos se asientan sobre una base mental común que crece conforme se adquieren nuevas lenguas de forma que el conocimiento de nuevos códigos se beneficia de los anteriormente adquiridos. Niveles plenos de competencia lingüística como los contenidos de la competencia estratégica –formada por el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales - son similares, de hecho, para todas las lenguas.

En el entorno europeo la nueva ideología lingüística parte de que el conocimiento de lenguas no se conjuga en términos absolutos. El hablante ideal europeo es el denominado *hablante intercultural*, un individuo con un grado de conocimientos de la L2 suficiente medido en distintos niveles de competencia comunicativa – *plataforma, umbral y maestría*– que adopte una identidad abierta y múltiple que le permita transitar por distintas culturas y grupos sociales dentro del espacio común europeo (véase Sheils, 1996).²

La identidad por tanto es plural y la competencia nunca finita. La identidad lingüística europea es un ciudadano en transición hacia el conocimiento y en continuo crecimiento mediante la suma de identidades. Es un ser *intercultural* en posesión de *interlenguas*. Nada más lejos de los criterios prescriptivistas y de variedades estándar impuestas que configuraban élites nacionales y que servían de herramientas de control político y criterio arbitrario de discriminación social como deja entrever el caso de la elección de las variedades de referencia de las lenguas inglesa o italiana en el S. XIX, habladas sólo por el 5% y el 2'5% de la población respectivamente.

Las políticas lingüísticas europeas intentan regular, describir y racionalizar con transparencia los niveles de interlengua extendiendo el conocimiento en todas las etapas vitales - el denominado *life long learning*-, como instrumento constante de reivindicación de una sociedad que se describe como una Sociedad del Conocimiento –también lingüístico. La defensa de un multilingüismo modular frente al bilingüismo esencialista hace, por tanto, honor a la tradición lingüística europea tanto en su faceta de norma como de uso. Baste esta descripción del multilingüismo europeo en la historia moderna como ilustración de la interlengua de los habitantes:

Dominar dos lenguas no significaba que las personas en cuestión fuesen bilingües *perfectos* que podían hacerse cargo de todas las situaciones en su vida en todas las lenguas que sabía. El bilingüismo receptivo, el multilingüismo funcionalmente restringido o el dominio de una variedad lingüística extranjera como lengua franca constituía la norma. (Braunmüller y Ferraresi, 2003:3).

4. Identificación y comunicación en la Europa multilingüe.

Las actitudes hacia el aprendizaje, en última instancia los motores del comportamiento motivado en el aprendizaje de lenguas, se dividen a grandes rasgos en los de carácter *integrativo* o *instrumental*. Los primeros entienden el aprendizaje de la lengua como un modo de identificación potencial con la comunidad L2. Los motivos instrumentales, por su parte, se encuentran vinculados a la necesidad de comunicarse en los contextos multilingües por lo que se relacionan con el valor ilocutivo de la comunicación, con la capacidad pragmática del lenguaje para –utilizando el título de la obra seminal de Austin- *hacer cosas con las palabras*.

La base sobre la que se asienta la ideología del aprendizaje de lenguas en Europa pretende superar esta dicotomía entendiendo que las lenguas no son sólo recursos de los que la hablan como L1, ni son de por sí factores de identidad personal o lealtad política, sino que los aprendices pueden y deben *apropiarse de las otras lenguas sin ser victimizados por ello* (Phillipson, 1992). Los aprendices de esta forma han de sentirse así legitimados – también y sobre todo en el aula- para experimentar con el nuevo código, para poseerlo en un ejercicio de descubrimiento, de autodescubrimiento y para formular sin inhibición hipótesis sobre la estructura de la lengua en cuestión, entre otras estrategias facilitadoras del aprendizaje. Legitimar al aprendiz como usuario de la lengua, superar el código lingüístico como un modelo a imitar para convertirlo en un instrumento de exploración, de reivindicación personal, ha estado en el centro de la revolución comunicativa y ha sido objeto de las primeras iniciativas concretas del Consejo de Europa que en 1971 ya sentó las bases de que *languages are for all* y *languages are learnt for use* (Trim 2001).

Al hacer depender el *carácter espiritual europeo* – en expresión de Semprún (2002)- del plurilingüismo, se ha superado la dicotomía fatal que ha invadido el universo de las lenguas por lo que concierne a su aprendizaje, el de lenguas de *identificación* o de *comunicación*. Esta dualidad – ya rebatida como tal dada la probada inexistencia de motivos intrínsecos y extrínsecos puros para el aprendizaje de L2- pierde su razón de ser desde el momento en el que ninguna de las lenguas del nuevo espacio común supranacional se considera extranjeras. Esto es así porque entre otras razones se articulan en suelo propio en el que se transita como ciudadano de pleno derecho – las referencias a que el derecho del uso lingüístico en la UE se ejerce desde el principio de *ius soli* y no *ius sanguinis* son constantes en la literatura. Las lenguas, de esta forma, pasan a ser segundas o terceras y la amenaza de la diversidad pasa a ser una oportunidad de profundizar en el carácter esencial plurilingüe característico de la ciudadanía europea.

Evidentemente, la consistencia teórica de los principios no resta un ápice de dificultad a la comunicación interlingüística ni a la propia complejidad del aprendizaje. Los riesgos de generar *lenguas de diseño - identikit English* por ejemplo referidas al inglés (Roche, 1991)- variedades restringidas en sus posibilidades de adaptarse a los distintos dominios lingüísticos, variedades en las que la internacionalización actúe convirtiéndolas en códigos planos, referenciales son, más que riesgos, realidades. La riqueza metafórica de las lenguas, los contenidos socioculturales que a través de ella se transmiten, las implicaciones y sentidos connotativos de cualquier expresión lingüística cuando se utiliza como L1, son difícilmente aprendibles como L2 hasta el punto que estos contenidos – descritos en el nivel C2 de competencia del MCRL- han sido especial objeto de contestación por la complejidad que su evaluación supone (Hoffman, 2000). Frente a este hecho, al que podrían presentarse argumentos contrarios como la existencia de *européismos fraseológicos* (Corpas, 2000),³ la realidad apunta a que desde el punto de vista de la inteligibilidad, la comunicación a través de L2 en los contextos interlingüísticos fluye con la suficiente capacidad para generar realidades no lingüísticas.

En definitiva, los principios lingüísticos expresos aparecen de forma sintética en el documento elaborado en Enero de 2000 por el Comité Ejecutivo del *European Language Council*. Todos ellos son deudores de la ideología lingüística europea que se ha esbozado arriba y que determinará la acción política y administrativa en todos los ámbitos, de entre

ellos el educativo. Sucintamente, el horizonte lingüístico del continente viene determinado por los siguientes objetivos:

“... la promoción de la diversidad lingüística y cultural en Europa, el desarrollo de la competencia plurilingüística y pluricultural de la ciudadanía europea y del principio de igualdad de las lenguas y culturas europeas, la defensa de las lenguas minoritarias y regionales, la promoción de las lenguas de inmigración y de las lenguas como medios de mediación social y cognitiva” (Holdsworth,1997:5).

5. Principios e implicaciones en las políticas (educativas).

Aunque las implicaciones educativas y el estudio de estrategias concretas no pueden ser objeto de atención expresa aquí, sí ha de intentarse vincular los principios expuestos, la ideología de las lenguas en Europa, con prácticas docentes compatibles. En sus últimas consecuencias, los principios tratados han de arrojar luz sobre los erráticos procedimientos de enseñanza de L2 en algunos contextos que hacen que la distancia abismal de conocimiento de lenguas modernas entre los distintos Estados de Europa no tienda a estrecharse (véase Eurobarómetro 54).

Una primera cuestión, ha de ser adoptar e incluso superar el principio *1+2*, formulación de mínimos de las políticas europeas para que todos los sistemas educativos del continente incorporen la enseñanza de dos nuevas lenguas a la propia. Aún más, como extensión de este principio es necesario reconocer la realidad plurilingüe que caracteriza la mayoría de los contextos escolares, entendiendo los centros como contextos multilingües compuestos por distintas lenguas maternas regionales o de inmigración sobre las que también las políticas europeas se han pronunciado con claridad a través de la *Carta Europea de las Lenguas Regionales y Minoritarias* ratificada por los 48 Estados miembros de la Convención Cultural Europea.

En segundo lugar, los sistemas educativos habrán de integrar en los programas - si no quieren volver la espalda a los criterios de rentabilidad en el aprendizaje a las que las instancias europeas obligan- los mecanismos de medición del conocimiento que el propio Consejo de Europa ha diseñado, esto es el *Portfolio de Lenguas Europeo* y los documentos que lo componen: el pasaporte lingüístico, la biografía lingüística y el dossier. Esta

sugerencia se sustanció cobrando carácter oficial en la Recomendación 6 del Comité de Ministros Europeos a los Estados Miembros de 1998.⁴

Una tercera consideración es la de la adopción de nuevos métodos cuya aplicación atienda con claridad a un incremento de aprendizaje. El Consejo de Europa recomienda expresa y recurrentemente la *enseñanza por contenidos*, extendida por todos los sistemas educativos del continente aunque de forma minoritaria, que se ha mostrado recurrentemente como enfoque de enseñanza que garantiza un incremento sin paliativos del conocimiento de L2, compatible con los mismos niveles de competencia de L1 y la asimilación de contenidos no lingüísticos de las materias en cuestión (Genessee, 2003; Lorenzo, 2003). Redes europeas con apoyo institucional como la red *Eurocliv* o el *Translanguage in Europe - Content and Language Integrated Learning*, ambos auspiciados por el Consejo de Europa, ofrecen recursos imprescindibles para los docentes que deseen explorar esta alternativa de *enseñanza integrada de lengua y contenido*.⁵ Los bancos de materiales que incorporan facilitan la adaptación al nuevo enfoque que encierra para docentes y discentes el descubrimiento de una nueva dimensión de la enseñanza de idiomas. De especial importancia en este sentido será hacer un seguimiento en la definición de un *Curriculum Común Europeo (Core European Curriculum)* aún en fase embrionaria que fijará los contenidos apropiados para la enseñanza de disciplinas no lingüísticas en una L2 de forma centralizada en el contexto europeo (Marsh, 2002).

Por último, los principios del *Life Long Learning* hacen necesario que las políticas lingüísticas dentro de la UE formulen iniciativas en las que el aprendizaje de idiomas se defina como un hecho social más allá de los entornos educativos. Esto lleva aparejado incrementar la vitalidad lingüística de las lenguas modernas, vinculando su enseñanza a programas de movilidad, extendiendo su uso en los medios de comunicación y favoreciendo el contacto en diferentes circunstancias. Los programas en nuestro contexto como el proyecto *Orator* en Cataluña, las Secciones Trilingües en el País Vasco (Lasagabaster, 2000), los acuerdos MEC y The British Council o las más de 60 estrategias bilingües del *Plan de Fomento del Plurilingüismo* en Andalucía son acciones a tener en cuenta como modelo de expansión del conocimiento de idiomas en la enseñanza pública del Estado, en un momento en el que el elitismo educativo viene marcado en gran medida por la solidez de la enseñanza de lenguas.

Así las cosas, la generalización del conocimiento de idiomas en Europa tiene la misión inexcusable de convertir la Unión Europea, en muchos sentidos aún una comunidad virtual, en una real y efectiva. Tiene la misión, en definitiva, de capacitar a cada uno de los alumnos de los distintos sistemas educativos para el nuevo reto de *mirar fijamente en una dirección hacia su nación, área etnolingüística o cultura específica y en otra dirección hacia su región geopolítica, hemisferio y planeta* (Spariousu, 1998:26).

REFERENCIAS

- AGER, D. (2001). *Motivation in Language Planning and Language Policy*. Clevedon. Multilingual Matters.
- APPEL, R. y MUYSKEN, P. (1996). *Bilingüismo y Contacto de Lenguas*. Barcelona. Ariel Lingüística.
- BLOMMAERT, J. (ed.) (1999). *Language Ideological Debates*. Berlín. Mouton de Gruyter.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Madrid. MECD / Anaya.
- BRAUNMULLER, K. y FERRARESI, G. (eds.) (2003). *Aspects of Multilingualism in European Language History*. Ámsterdam: John Benjamins.
- COOPER, R. L.(1997). *La Planificación Lingüística y el Cambio Social*. Madrid: Cambridge University Press. Edición española traducida por José María Perazzo.
- CORPAS PASTOR, G. (ed.) (2000). *Las Lenguas de Europa: Estudios de Fraseología, Fraseografía y Traducción*. Granada: Comares.
- COULMAS, F. (1996). *A Language Policy for the European Community. Prospects and Quandaries*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- CHOMSKY, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAVIES, A. (1995). "Proficiency or the native speaker. What are we trying to achieve in ELT?" En Cook, G. y Seidlhofer, B. *Principle and Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 145-159.

- DUQUE, F. (2003). *Los Buenos Europeos. Hacia una Filosofía de la Europa Contemporánea*. Oviedo: Nobel.
- ECO, U. (1998). *The Search for the Perfect Language*. London: Blackwell.
- EDWARDS, V. (1998). *The Power of Babel*. London. Trentham Books.
- FULCHER, G. (2004) "Are Europe's tests being built on an 'unsafe' framework?" *The Guardian Weekly*, 18-3-2004, 16.
- GARDNER, R. C., TREMBLAY, P. y MASGORET, A.. (1997). "Towards a full model of second language learning: an empirical investigation". *Modern Language Journal*, 81, 344-362.
- GENESSEE, F. (2003) "What do we know about bilingual for majority language students?" En Bhatia, T. K. y Ritchie, W. (eds.) *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*. Londres: Blackwell, 347-377.
- GRADDOL, D. (1999). "The decline of the native speaker". En Graddol, D. y Mieinhof, U. H. (eds.) *English in a Changing World*, Guildford: International Association of Applied Linguistics, Review 13, 57-69.
- GRIN, F. (2002). *Using Language Economics and Education Economics in Language Education Policy*. Strasbourg: Council of Europe.
- HOFFMANN, C. (2000). "The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe". En Cenoz, J. y Jessner, U. (eds.) *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-21.
- HOLDSWORTH, P. (1997). "The work of the Language Policy Unit in the European Commission's Directorate-General for education and culture". *European Language Council Bulletin*, 7, 1-6.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. University of Chicago Press.
- LASAGABASTER, D. (2000). "Three languages and three linguistic models in the Basque Educational System". En Cenoz, J. y Jessner, U. *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 179-198.
- LORENZO, F. (2001). Déficit de aprendizaje y déficit motivacional: investigando la hipótesis resultativa en el aula de idiomas. *Cultura y Educación*, 13, 179-194.
- LORENZO, F. (2003). "Stages in Content-based instruction course development in English Teaching at Tertiary Level". En Bueno Glez, A., Tejada Molina, G. y

Luque Agulló, G.(eds.) *Las Lenguas en un Mundo Global*. XX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. AESLA/Universidad de Jaén, 179-191.

MARSH, D. (2002). *Content and Language Integrated Learning. The European Dimension*. University of Jyväskylä Press.

MCNEILL, D. (1987). *Psycholinguistics*. Nueva York: Harper and Row Publishers.

PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

PHILLIPSON, R. (1999) *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. Londres: Routledge.

PINKER, S. (1996). *The Language Instinct*. London: Penguin.

ROCHE, N. (1991). "Multilingualism in European Community Meetings: A Pragmatic Approach." En Coulmas, F. *A Language Policy for the European Community. Prospects and Quandaries*. Berlin: Mouton de Gruyter. 139-147.

SALVADOR, G. (1993). "Panorama lingüístico europeo". En VV. AA. *Lenguas de España, Lenguas de Europa*. Madrid: Colección Veintiuno, 17-28.

SEIDLHOFFER, B. (2003). *A Concept of International English and Related Issues: From 'Real English' to 'Realistic English'*. Strasbourg: Council of Europe.

SHEILS, J. (1996). "The modern languages projects of The Council of Europe and the development of language policy". *European Language Council. Bulletin 7*, 5-15.

SEMPRÚN, J. (2002): "¿Qué significa para mí ser europeo?" *El País*, 15-3-2002, 15.

SIGUÁN, M. (1996). *La Europa de las Lenguas*. Madrid. Alianza.

SPARIOSU, M. I. (1998). "El desarrollo de una mentalidad global". En Cabo, F., Spariosu, M. y Taléns, J. *El Futuro de las Humanidades*. Bilbao: Episteme, 18-34.

STEINER, G. (1975). *After Babel. Aspects of Language and Translation*. Oxford: Oxford University Press.

STEVICK, E. W. (1999). "Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry". En Arnold, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 43-58.

TANDEFELT, M. (2003). "Vyborg: Free trade in four languages". En Braunmüller, K. y Ferraresi, G. (eds.) 85-105.

- TRIM, J. 2001. "The work of the Council of Europe in the field of Modern languages". En Consejo de Europa (ed.): *European Day of Languages*. Graz: European Centre for Modern Languages, 1-7.
- VILA, I. (1996). "Educación multilingüe: motivación y actitudes". En Siguán, M.: *La Enseñanza Precoz de una Segunda Lengua en la Escuela*. Barcelona: ICE Horsori, 89-104.
- WILKINS, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- ZWEIG, S. (2003). *El Legado de Europa*. Barcelona: El Acantilado. Edición original: *Europaisches Erbe_1916*

¹ Tradicionalmente los niveles de competencia incluían exclusivamente la competencia gramatical, la sociolingüística (dividida en sociocultural y discursiva) y la estratégica.

² La investigación en el Consejo de Europa durante más de 30 años ha dado suficiente frutos como para precisar los distintos niveles de competencia. Básicamente los niveles definen tres estadios de conocimientos: *Waystage* un nivel que asegura los conocimientos suficientes de una L2 para las funciones más elementales, el archiconocido *Threshold Level* que faculta al aprendiz para desenvolverse con fluidez en las situaciones ordinarias que un visitante o residente encontrará de forma permanente en su vida diaria en un contexto en el que la lengua de uso sea la L2, y un tercer nivel denominado *Vantage level* en el que aumentan los niveles de precisión lingüística y se multiplican las capacidades expresivas de los sujetos en la realización de las actividades cotidianas.

³ El estudio de europeísmos fraseológicos parte de la investigación en lingüística contrastiva y se refiere en última instancia al grado de similitud – muy elevado en las lenguas europeas- de aquellas unidades que presentan un alto grado de estabilidad en el discurso: entre ellas los refranes, clichés, metáforas. Dichas similitudes dan a entender una base semántica muy similar entre las lenguas en cuestión.

⁴ Esta documentación se encuentra disponible en la propia página del Consejo de Europa: <http://culture.coe.int/portfolio>.

⁵ La red *Euroclit* es visitable en <http://www.euroclit.net/> . La red *Translanguage in Europe* dispone asimismo de una página institucional: <http://www.tieclil.org/>