

# El plurilingüismo visto desde los documentos europeos

Una mirada crítica

**Uri Ruiz Bikandi** Universidad del País Vasco

En este artículo se presentan las líneas centrales de las propuestas del Consejo de Europa para el desarrollo de una educación plurilingüe e intercultural. A partir de la distinción entre multilingüismo y plurilingüismo, se aborda el significado de la competencia plurilingüe e intercultural, junto con el papel asignado a las lenguas propias y al inglés. Se analiza la ambiciosa organización de la enseñanza lingüística que se promueve desde estos documentos y se discute críticamente. El artículo se cierra con una serie de interrogantes que afectan al papel del profesorado de lenguas en la enseñanza.

Palabras claves: plurilingüismo, multilingüismo, educación plurilingüe, educación intercultural, organización enseñanza plurilingüe.

#### Plurilingualism seen from European documents. A critical look

This article sets out the main lines of action set by the Council of Europe to develop plurilingual and intercultural education. Starting with the distinction between multilingualism and plurilingualism, it looks at the meaning of plurilingual and intercultural competence, together with the role of native languages and English. It analyses the ambitious organisation of language teaching put forward by these documents and offers a critical discussion. It finishes with a series of questions on the role of the language teacher in class.

Keywords: plurilingualism, multilingualism, plurilingual education, intercultural education, plurilingual teaching organisation.

Tras treinta años de fructíferas experiencias de enseñanza bilingüe en las comunidades autónomas que cuentan con dos lenguas oficiales, el plurilingüismo ha irrumpido como idea-fuerza en el contexto educativo del Estado español de mano de la influencia europea.

En un país multilingüe con fuertes tendencias a la uniformización y a la negación de las lenguas minoritarias, la extensión de la idea de plurilingüismo puede traer consigo el reconocimiento de la riqueza que cada lengua atesora y vientos de apertura hacia la diversidad cultural, o

bien al contrario, dar lugar a un plurilingüismo restringido a la extensión de las lenguas dominantes.

Europa es un espacio geográfico y político que cuenta en su haber con una historia plagada de elementos comunes, de lazos culturales profundos, que también se caracteriza por sus confrontaciones y divisiones seculares. Además de ser diversa social, económica y políticamente, constituye un espacio cultural y lingüístico de una gran pluralidad. Pretender hacer de ella una unidad, un todo articulado, exige tomar medidas



En un país multilingüe con fuertes tendencias a la uniformización y a la negación de las lenguas minoritarias, la idea de plurilingüismo puede traer el reconocimiento de la riqueza que cada lengua atesora o bien dar lugar a un plurilingüismo restringido a la extensión de las lenguas dominantes

de acercamiento, intercomunicación y conocimiento mutuo entre los países y las gentes que la pueblan. La celeridad de los cambios tecnológicos, políticos y económicos contribuye a poner esta exigencia en primer plano al tiempo que acentúa la tensión entre unidad y pluralidad. Como ocurre ante cualquier reto de futuro, la esperanza de superar esta tensión está puesta en la educación de las siguientes generaciones. Con el fin de articular mejor Europa en el plano académico, profesional y laboral, las instituciones europeas han impulsado una serie de trabajos dirigidos¹ a potenciar en los países miembros un giro en las políticas educativas referidas especialmente a la educación lingüística. Es en este contexto donde el plurilingüismo adquiere una centralidad notable, vinculado al multilingüismo, conceptos ambos en estrecha relación, si bien apuntan en sentidos diferentes: el multilingüismo señala la diversidad existente, mientras que el plurilingüismo pretende que los europeos dominemos en diversos grados algunas de esas lenguas.

En este artículo queremos indagar, siquiera someramente, qué representa el plurilingüismo respecto de la educación bilingüe, qué posibilidades y qué retos brinda a la educación lingüística que ejercemos. Para ello nos acercaremos a los documentos europeos a la luz de nuestra realidad educativa.

## Multilingüismo y plurilingüismo

El multilingüismo atañe a la definición de las sociedades: da cuenta de la presencia de varias lenguas en un territorio dado, porque toda sociedad es multilingüe independientemente de que sus individuos utilicen o no esas lenguas. La pluralidad de lenguas es causa y consecuencia de sociedades en las que grupos humanos distintos se interrelacionan a través de prácticas sociales donde se comunican, se diversifican y se influyen mutuamente. A las lenguas propias de cada territorio se unen, además, las que por motivos diversos conocen sus ciudadanos y las llegadas con los grupos humanos inmigrantes.

El multilingüismo es un concepto que apunta también a la variedad dentro de cada lengua, que hace referencia a las variedades dialectales, a las variedades históricas –escritas u orales–, a los registros o a las variedades funcionales. Las lenguas tienden a permanecer y a transformarse. Homogeneidad y heterogeneidad interna son los dos polos que, en diferentes escalas, caracterizan a cualquier lengua y a cualquier cultura y que, en función de razones sociohistóricas, adquieren en cada comunidad humana un mayor o menor peso (Ambadiang y García-Parejo, 2006).

Desde un punto de vista externo, las lenguas se distinguen según el uso que los poderes públicos hagan de ellas, su grado de estandarización, el reconocimiento de su legitimidad histórica en un territorio dado, su legitimidad cultural o su estatus como lengua enseñada o de enseñanza. Esas

El multilingüismo señala la diversidad existente, mientras que el plurilingüismo pretende que los europeos dominemos en diversos grados algunas de esas lenguas



Las lenguas no están en pie de igualdad: las ideologías lingüísticas atribuyen a ciertas lenguas o a ciertas variedades de ellas papeles de preponderancia o de minoría; el Estado refuerza o legitima a unas frente a otras al utilizarlas en exclusiva o al autorizar su uso en la enseñanza

lenguas no están en pie de igualdad:2 las ideologías lingüísticas atribuyen a ciertas lenguas o a ciertas variedades de ellas papeles de preponderancia o de minoría; el Estado refuerza o legitima a unas frente a otras al utilizarlas en exclusiva o al autorizar su uso en la enseñanza. Las vinculaciones sociohistóricas con las lenguas habladas en un territorio dado son las razones que hacen considerar a las lenguas como propias, lo que por lo general tiene su reflejo en el hecho de que la educación se edifique en torno a ellas, si bien, como prueba nuestra historia reciente, no ocurre siempre así. De hecho, las ideologías lingüísticas, basadas en principios de orden económico o político, potencian el aprendizaje masivo de algunas lenguas, mientras que relegan a usos «inferiores»<sup>3</sup> o prohiben la enseñanza de otras, bautizan como lenguas distintas lo que era considerada una sola, o niegan la variedad interna privilegiando una variante sobre todas las demás.

Dado que detrás de las lenguas hay siempre hablantes, grupos humanos que se identifican con ellas y a través de ellas, el multilingüismo de las sociedades constituye una situación normal no carente de dificultades. Este es el reto inherente a la educación plurilingüe que se pretende impulsar en Europa, donde la presencia de numerosas lenguas es considerada una componente de la riqueza cultural, al tiempo que

representa un obstáculo para la comprensión mutua y para la comunicación. En este panorama, se postula el plurilingüismo, es decir, la capacidad de los individuos de utilizar más de una lengua o variedad de lengua, como la forma de asegurar una mejor comunicación entre europeos. El plurilingüismo no es considerado exclusivamente como el modo de superar el obstáculo del multilingüismo, sino como un medio de acceder a la herencia cultural europea y como marca identitaria de Europa. Mantener la diversidad y abrirse a la intercomprensión resulta imprescindible para fomentar su cohesión interna.<sup>4</sup>

## El plurilingüismo, la competencia purilingüe y la competencia intercultural

En los trabajos del Consejo de Europa, el plurilingüismo, a diferencia del multilingüismo, es un rasgo perteneciente a la definición de los individuos. Entendido como un fenómeno de orden individual que señala la capacidad de los hablantes para utilizar más de una lengua, está contemplado, pues, desde el punto de vista de quien las habla o las aprende. Se trata de un proceso individual, dinámico y evolutivo, siempre derivado de factores de orden sociopolítico y también personal, que permite la adquisición del conocimiento lingüístico en función de las pautas culturales, de las necesidades de relación y, especialmente, del uso que se haga de ellas.

En los trabajos del Consejo de Europa, el plurilingüismo, a diferencia del multilingüismo, es un rasgo perteneciente a la definición de los individuos



El objetivo clave de la educación plurilingüe es la competencia plurilingüe, lo que significa que cada persona plurilingüe, cuenta con diversos repertorios que le permiten actuar en distintos entornos culturales, con diferentes grados de dominio

La educación lingüística que se pretende asegurar para la ciudadanía europea tiene entre sus objetivos que ésta se defina como plurilingüe, de tal modo que cada cual conozca y aprecie el grado de dominio que en un momento dado posee de las distintas lenguas. Con ese fin, el Consejo de Europa ha promovido la elaboración de instrumentos como el *Portfolio Europeo de las Lenguas*, que permiten captar la dinámica interna de quien las aprende y la conciencia de la propia competencia plurilingüe en sus diversas realizaciones y ámbitos.

El objetivo clave de la educación plurilingüe es la competencia plurilingüe, definida como «la capacidad de adquirir sucesivamente y de utilizar diversas competencias en varias lenguas, en distintos grados de dominio, para cumplir diferentes funciones» (Beacco y Byram, 2007, p. 128).

Esta concepción se aleja de la comúnmente extendida que concibe la competencia en cada lengua como un dominio práctico próximo al de los nativos. Por el contrario, cada persona plurilingüe dispone de una competencia plurilingüe, lo que significa que cuenta con diversos repertorios (Coste, 2001) que le permiten actuar en distintos entornos culturales, con diferentes grados de dominio. No es extraño que comprenda oralmente ciertos registros coloquiales en una lengua pero no en otra, en la que domina otros más especializados. Tampoco lo es que tenga un uso

mucho más fluido en ciertos contextos sociales o temáticos que en otros, que lea en varias lenguas pero escriba sólo en alguna, etc. Tanto los repertorios como el grado de disponibilidad sobre ellos variarán a lo largo del tiempo, dependiendo en gran medida de la voluntad del hablante y de las posibilidades de las que disponga para actualizarlos.

A esa competencia plurilingüe central va unida la competencia intercultural, fundamento de la comprensión entre seres humanos, que no se reduce a los aspectos lingüísticos, sino que se concibe como «el conjunto de saber, saber hacer y saber ser, y de actitudes que permiten en grados diversos reconocer, comprender, interpretar o aceptar otros modos de vida y de pensamiento distintos a los de la propia cultura de origen» (Beacco y Byram, 2007, p. 126). Es por ello que la educación plurilingüe e intercultural presenta una importante componente de valores añadidos ligados a los conocimientos estrictamente lingüísticos. La competencia intercultural representa un objetivo transversal a la enseñanza de todas las lenguas, pues según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas6 se trata de lograr la competencia de comunicar lingüísticamente y de interactuar culturalmente por parte de un actor social que posee, en grados diversos, el dominio de varias lenguas y la experiencia de varias culturas.

Una de las primeras cuestiones que se plantea es la de la elección de las lenguas a través de las que se lograrán objetivos tan ambiciosos.

# ■ Las lenguas propias y el inglés

En los documentos del Consejo de Europa, las lenguas de escolarización se consideran el soporte de la educación plurilingüe, el punto de referencia de los estudios lingüísticos que se desarrollarán a lo largo de la enseñanza obliga-



toria. En nuestro contexto, la situación de partida de la enseñanza de lenguas no es la misma en comunidades autónomas con otra lengua oficial además del castellano. En esos casos, la experiencia de educación bilingüe es amplia y exitosa y la razón de su enseñanza hay que encontrarla en la presencia de las lenguas de escolarización en el entorno, si bien con distinto peso, y en el hecho de que estos programas bilingües favorecen la cohesión entre grupos lingüísticos diferentes. De hecho, fueron diseñados para poblaciones estables, en las que sóolo una parte de la población conocía las dos lenguas, de muy diferente estatus institucional. El doble objetivo de dotarlas de los mismos derechos y de promover la accesibilidad a ellas por parte de distintos grupos lingüísticos ha facilitado a las generaciones a partir de los años ochenta el acceso a una herencia cultural que se ha hecho de este modo permeable y compartida, socializando en las dos lenguas a todos los grupos y estamentos sociales. La escuela ha sido el instrumento de cohesión social que lo ha hecho posible.

Las lenguas propias, «lenguas de escolarización» según terminología del Consejo de Europa, son el soporte del sistema educativo. De modo general, hasta el momento éste se ha construido sobre una o dos lenguas, una de las cuales ha sido la lengua familiar de cada alumno. Son las lenguas que la escuela ha adoptado como propias y ha convertido en vehiculo básico de la enseñanza. La articulación de las socie-

De modo general, el sistema educativo se ha construido sobre una o dos lenguas, una de las cuales ha sido la lengua familiar de cada alumno Las recomendaciones del Consejo de Europa abogan por que, además de las lenguas que vehiculan la escolarización, a la hora de planificar la enseñanza lingüística de cada centro se tenga en cuenta la lengua o las lenguas de los grupos humanos presentes en él

dades, sus vínculos con su pasado y la construcción de su futuro se realizan a través de esas lenguas, que contribuyen de manera especial a identificar a los ciudadanos como miembros de tales sociedades.

En ocasiones, como ocurre con el alumnado de origen extranjero, la lengua familiar no tiene presencia alguna en el proceso educativo, lo que enfrenta a estos alumnos a dificultades añadidas. Las recomendaciones del Consejo de Europa abogan por que, además de las lenguas que vehiculan la escolarización, a la hora de planificar la enseñanza lingüística de cada centro se tenga en cuenta la lengua o las lenguas de los grupos humanos presentes en él, de modo que en determinado momento del proceso educativo se pueda ofrecer el aprendizaje de dichas lenguas a toda la población escolar.

A partir de los cambios promovidos en Europa, a las lenguas de escolarización se ha añadido el adelanto –en España especialmente, de manera muy precoz– de la enseñanza del inglés y la introducción de una segunda lengua extranjera en la enseñanza secundaria. Los motivos que acompañan a su implantación internacional están relacionados con su consideración de *lingua franca*,<sup>7</sup> estrechamente relacionada con el hecho de que es la lengua de expresión de los estados preponderantes en el mundo.<sup>8</sup>

Aula de didáctica



Entre nosotros, ciertas políticas educativas han impulsado la implantación «cuanto antes mejor» de la inmersión en inglés, haciendo a veces caso omiso del entorno sociohistórico y cultural, lo que lleva a colocar esta lengua en un plano superior al de las lenguas propias. Tales posiciones están lejos de la apertura intercultural, del reconocimiento del otro y del plurilingüismo, tal y como lo preconizan los documentos europeos. Esta concepción, que presenta el inglés como sinónimo de éxito social, ha sido explotada por políticos –a menudo monolingües– que prometen grandes resultados lingüísticos impulsando su enseñanza en dosis diarias desde edades muy tempranas.9

Estas distintas posiciones ponen en evidencia la tensión resultante entre la necesidad de salvaguardar la diversidad lingüística propia y la necesidad de lograr un vínculo de comunicación que facilite las relaciones intraeuropeas.

En este contexto, no son nuevas las advertencias del peligro que sobre la diversidad pudiera representar la extensión del inglés. En Europa, presente en campos como el de la economía o la ciencia, el inglés se utiliza universalmente como lengua de comunicación. Aunque no parezca jus-

Es evidente que la implantación escolar

temprana del inglés puede hacerse en

estatus y los cambios en el panorama

la única lengua franca del futuro

detrimento de otras lenguas con menor

internacional no aseguran que vaya a ser

tificado el temor de que, debido a su influencia, Europa se vaya a homogeneizar lingüísticamente, es evidente que su implantación escolar temprana puede hacerse en detri-

mento de otras lenguas con menor estatus. Por otra parte, si bien los cambios en el panorama internacional no aseguran que vaya a ser la única lengua franca del futuro, el conocimiento del inglés resulta hoy ineludible.

Sin embargo, a la vista de la rapidez con que el conocimiento del inglés se ha extendido, parece indudable que en un futuro inmediato las ventajas de orden económico estarán más ligadas al valor añadido que ofrece el dominio de otras lenguas. La segunda lengua extranjera enseñada en la educación secundaria adquiere de este modo especial importancia. En este contexto, las recomendaciones europeas señalan:

La lengua de escolarización, que corresponde con frecuencia a la lengua oficial, nacional o regional, ocupa un lugar clave: es muy a menudo el pivote en torno al que se construye el repertorio, a menos que ese papel sea desempeñado de manera complementaria por una o varias lenguas de origen, diferentes de la lengua de escolarización. (Beacco y otros, 2010, p. 17)

Así pues, tras la lengua (o las lenguas) de escolarización, el inglés ocupa un lugar central en la enseñanza de las lenguas extranjeras, si bien no exclusivo: en función de las posibilidades de cada sistema educativo, los documentos europeos invitan a promover el acceso a otras y variadas lenguas, próximas y distantes entre sí, inclui-

das las lenguas de la emigración y las de la vecindad.

En este sentido, mantener los vínculos entre lenguas emparentadas, como es el caso de las lenguas latinas, posibilita el

desarrollo de las capacidades plurilingües que Europa pretende impulsar en su ciudadanía. El castellano ofrece un acceso fácil a lenguas próximas, como el italiano, el catalán, el gallego-portugués o incluso el francés. Son posibilidades,



abandonadas por razones de dominio políticoeconómico ya mencionadas, que podrían y deberían explorarse en la educación.<sup>10</sup>

# ■ La organización de la enseñanza y el currículo plurilingüe

Para llevar a cabo una enseñanza plurilingüe e intercultural, en los documentos europeos se propone un currículo experiencial y existencial, en el que la definición de los contenidos no se haga sólo en términos de conocimientos o de competencias, sino también de experiencias lúdicas o estéticas de aprendizaje de las lenguas y de apertura a otras culturas.

Dado que la escuela y el exterior forman parte de un todo a través del que se aprende, en el currículo se buscará la organización transversal de la enseñanza de las lenguas, tanto las de escolarización como las ambientales o familiares. Según la *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques educatives en Europe*, se trataría de considerar curriculares una serie de tareas que hoy se realizan a título voluntario (organización de encuentros con estudiantes hablantes de otras lenguas, actividades extraescolares, actividades teatrales, concursos...) y que resultan de gran interés para el buen funcionamiento de las enseñanzas lingüísticas.

Este planteamiento resulta ambicioso a la vez que complicado, pues presenta el riesgo doble de banalizar el conocimiento lingüístico y de transformar el perfil del profesor de lenguas extendiendo sus obligaciones a las de animador cultural.

Para que la enseñanza de lenguas sea eficaz se propugna su enseñanza como materia y también como vehículo de otras materias. De modo general se aboga por las metodologías comunicativas que, basadas en métodos activos, potencien además la autonomización de los aprendizajes El punto más débil de la propuesta de una educación plurilingüe e intercultural que realiza la *Guide pour le développement* et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle se encuentra en el campo de la evaluación de la competencia transversal que representan la educación plurilingüe y la educación intercultural

lingüísticos, preparen para ulteriores aprendizajes y permitan que los alumnos se doten de los recursos necesarios para lograr éxito en los estudios. Para ello se prestará particular atención a las dimensiones lingüísticas de las otras disciplinas, a través de las que se vehiculará también el aprendizaje de lenguas.<sup>11</sup> De hecho, se propugna una serie de combinaciones posibles (Beacco y Byram, 2007, p. 92):

- Dos o más variedades lingüísticas «extranjeras» (en diferentes niveles de competencia).
- Una variedad nacional (y su literatura) y una variedad extranjera (en particular, la de los recién llegados).
- Una lengua viva y una clásica (latín, por ejemplo).
- Una lengua y una disciplina relacionada con las ciencias humanas (filosofía, historia...).
- Una lengua y una disciplina científica.
- Una lengua y una disciplina técnica/profesional.
- Una lengua y una disciplina artística, deportiva...

Esta combinación de lenguas y materias pone en primer plano, junto con la necesidad de dominio de cada una de ellas, la necesidad de atender a su adecuada articulación. Hacer que el currículo plurilingüe resulte coherente Aula de didáctica



requiere de una planificación de las enseñanza lingüísticas tanto en vertical (o sea, a lo largo de los años de escolarización) como en horizontal (es decir, entre las lenguas que se enseñan y entre éstas y las materias que las utilizan), en una búsqueda de sinergias y de aprendizajes combinados.

Quizá el punto más débil de la propuesta de una educación plurilingüe e intercultural que realiza la Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle se encuentra en el campo de la evaluación de la competencia transversal que representan la educación plurilingüe y la educación intercultural. Dice así:

En el caso de la educación plurilingüe, la

El profesorado deberá buscar

los objetivos, los métodos

de las distintas lenguas

la coherencia pedagógica entre

y la terminología en la enseñanza

evaluación debe ser prudente en sus conclusiones. Se busca, en efecto, caracterizar una competencia transversal, a través de manifestaciones múltiples (en las len-

guas del repertorio) cuya naturaleza exacta está aun en discusión y no ha dado lugar a una referencia de competencias compartida como el MECR. Para la educación intercultural, se podrán evaluar conocimientos o competencias, mientras que la evaluación de las actitudes es deontológicamente sospechosa cuando sobrepasa el cuadro de la investigación científica o de la experimentación: ¿los estudiantes «intolerantes» obtendrán malas notas?

La evaluación de la competencia plurilingüe e intercultural será por tanto esencialmente formativa, sin excluir totalmente la posibilidad de una evaluación sumativa. (Beacco y otros, 2010, p. 45) Ante esto, el propio documento sugiere ideas generales como «pruebas de naturaleza idéntica sobre diferentes lenguas (las mismas competencias y los mismos criterios de evaluación) con estimación colectiva de los resultados» o «que se apoye sobre la capacidad de alternar el uso de lenguas adquiridas o conocidas de manera apropiada en actividades orales o escritas, improvisadas o preparadas» (Beacco y otros, 2010).

Como puede verse, el grado de indefinición, tan amplio como el abanico de posibilidades de actuación, deja abierta la posibilidad de que no se atienda a lo que no será evaluado, lo que, cuanto menos, suscita una serie de interrogantes: ¿tendrá valor curricular la autoevaluación sobre el propio conocimiento?; ¿cómo evidenciar a través

de una lengua competencias en otras?; ¿en qué contextos se considera «apropiada» la alternancia de lenguas?; ¿cómo se recrean los contextos para evaluarla? Sin duda, las respuestas a preguntas como

éstas tendrán incidencia directa sobre el qué y el cómo en la enseñanza de cada lengua.

# El profesorado y su quehacer

En la efectiva puesta en marcha de los currículos y el logro de los objetivos plurilingües y multiculturales que se persiguen a través de ellos, el profesorado resulta determinante, porque a él le corresponderá potenciar la metodología de proyectos transversales y organizar los tiempos de tal manera que entre distintos campos o distintas lenguas se aseguren acciones coordinadas y se evite el trabajo en paralelo. El profesorado deberá buscar sistemáticamente la coherencia pedagógica entre los objetivos, los métodos y la



terminología en la enseñanza de las distintas lenguas.

Deberá ser un profesorado preparado no sólo para enseñar las distintas materias, sino también para enseñar lenguas a través de ellas, suscitando desde cada lengua la reflexión metacomunicativa y metalingüística y promoviendo el contraste entre lenguas. Es él quien deberá identificar los géneros discursivos y los componentes lingüísticos de las operaciones cognitivas que subyacen a los diferentes aprendizajes, quien decidirá desde qué lengua estudiar qué aspecto lingüístico o desde qué materia atender a qué habilidad en determinada lengua.

Una de las condiciones para llevar a cabo currículos de las características mencionadas es que quienes enseñan lenguas extranjeras tengan presente que el objetivo no es lograr competencia nativa en estas lenguas, sino «contribuir solidariamente al desarrollo del repertorio plurilingüe de los aprendices» (Beacco y otros, 2010, p. 43), lo que exige una gran colaboración entre quienes enseñan lenguas: las que son enseñadas como materia, las lenguas de escolarización y las que son enseñadas como lenguas de otras materias. Serán los docentes quienes gestionen el conocimiento plurilingüe del alumnado, potenciando en él las transferencias de una lengua a otra y promoviendo su toma de conciencia de tales procesos. También deberán articular los conocimientos culturales e interculturales relacionados con las distintas lenguas, los intercambios en distintos campos del saber y los encuentros interculturales. Además, deberán evaluar tanto esos procesos como sus resultados.

Para poder cumplir tan ambicioso proyecto, la condición primera es disponer de un profesorado plurilingüe, dotado de competencia intercultural y de una sólida formación lingüística. Para lograrlo –objetivo del que nos encontramos La condición primera es disponer de un profesorado plurilingüe, dotado de competencia intercultural y de una sólida formación lingüística

hoy muy alejados-, se precisan inversiones formativas en profundidad.

Es evidente que lo que hemos venido exponiendo supone un giro copernicano en la práctica escolar común, con el que resulta fácil sintonizar en el plano de las ideas. Sin embargo, en una aproximación más detallada que tenga en cuenta la realidad y dadas la tradición y las condiciones de trabajo en que se mueve la mayoría de los docentes, es obligado observar que la planificación conjunta y la coordinación sistemática entre el profesorado de todas las materias y las distintas lenguas está cargada de una gran complejidad y no exenta de dificultades.

#### A modo de cierre

Hasta aquí hemos presentado un resumen básico de los argumentos que apoyan la idea de una enseñanza plurilingüe y multicultural en el Consejo de Europa. Compartimos muchos de ellos, si bien, por el contrario, otros nos parecen sugerencias que pueden diluirse dado su difícil encaje en las aulas o su falta de criterios evaluativos. De ahí que nos temamos que alentando un discurso políticamente correcto apuesten, de facto, por el inglés como única respuesta a la diversidad de la que hacen gala.

Pese a todo, creemos que las propuestas del Consejo de Europa son variadas y ofrecen posibilidades para lograr diseños acomodados a cada realidad sociocultural y a cada centro, en los que las distintas lenguas tengan el encaje deseado. Aula de didáctica



Esas propuestas podrán crear dinámicas innovadoras, abrir caminos metodológicos no explorados y fomentar la apertura intercultural de profesorado y alumnado.

Sin embargo, visto el furor propagandístico que a menudo tiñe la enseñanza plurilingüe, creemos conveniente cerrar este acercamiento -forzosamente somero- al tema, con una serie de interrogantes que apuntan a distintos niveles y ámbitos relacionados con la educación plurilingüe y que esperamos susciten reflexión y debate: el hecho de que cualquier profesor sea considerado profesor de lengua, ;no lleva aparejado el peligro de que la enseñanza de las lenguas se diluya en la enseñanza del contenido de las materias?; ¿quién formará en lengua a quienes no son «de lengua»?; ;es suficiente ser un buen usuario para ser profesor de lengua?; la reflexión metadiscursiva y metalingüística, ;recaerá exclusivamente sobre el profesorado de las lenguas propias?; ¿cuál es el objetivo lingüístico de quien imparte una materia en lengua extranjera y cómo puede hacerle frente en sus aspectos receptivos y productivos?; la mezcla de códigos, ¿es considerada objetivo deseable en las lenguas que se enseñan?; para ser profesor de lengua, ¿será necesario tener otra especialidad, además de la lingüística, o será ésta innecesaria?...

La respuesta cabal a éstos y otros interrogantes, sobre los que deberemos seguir debatiendo, vendrá de la mano de las prácticas diversas que pongamos en marcha a la búsqueda de una educación verdaderamente plurilingüe y intercultural.

#### **Notas**

- 1. En relación con este tema, pueden consultarse Beacco (2005) y Byram (2006).
- Para una aproximación más a fondo sobre la diferencia de trato de la que son objeto las lenguas, pueden consultarse los trabajos de

- Moreno Cabrera (2000 y 2008) y Bernárdez (2004).
- Sobre la relación entre ideologías lingüísticas y educación, puede consultarse Beacco y Byram (2007).
- 4. Llama la atención, a propósito de esto, el bajo correlato que las ideas del Consejo de Europa sobre el mantenimiento de la pluralidad lingüística tienen respecto a la realidad de la propia institución: los múltiples e interesantes documentos donde tales ideas se exponen sólo están disponibles en francés e inglés.
- Resulta cuanto menos llamativo que se haya adoptado oficialmente la palabra inglesa portfolio cuando existe su equivalente castellano: portafolio (www.eeooiinet.com/portfolio/ european\_port.htm).
- 6. La competencia intercultural en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ biblioteca\_ele/marco/
- 7. Se denomina así a las variedades o lenguas que cumplen el papel de medio de comunicación entre grupos hablantes de otras varias: originariamente se trató de una mezcla de francés y occitano que durante la Edad Media se utilizó en el Mediterráneo. En relación con el papel del inglés, puede verse Truchot (2002).
- 8. Paradójicamente, en los países anglófonos los programas bilingües son escasos o bien, como es el caso de EE.UU, se llevan a cabo políticas frontalmente opuestas a dichos programas, que actúan de rodillo de los distintos grupos lingüístico-culturales constitutivos de la sociedad norteamericana. Sobre este aspecto, pueden consultarse Gimeno Menéndez y Gimeno Menéndez (2003) y Macedo, Dendrinos y Gounari (2005).
- Sin embargo, los estudios llevados a cabo sobre los resultados de los programas de inicio precoz del aprendizaje de una lengua



- extranjera muestran que no por empezar antes se aprende más ni mejor. Véane en este sentido, por ejemplo, Muñoz (2001) y Cenoz (2003).
- 10. Se constata en el ámbito latino un fenómeno desconocido hasta el presente: el uso del inglés para la comunicación entre italianos, españoles o portugueses, rompiendo así con 2000 años de vínculos culturales a través del latín y sus derivados, vínculos que desaparecen por orden de los mercados que actúan primordialmente en inglés. Stegman (2003) propone cinco caminos para acercar, relacionar y transvasar el conocimiento de lenguas románicas.
- 11. Beacco y otros (2010, cap. 3) ofrecen una serie de escenarios curriculares que muestran casos prototípicos en los que estas líneas centrales se pueden concretar de distintos modos.

## Referencias bibliográficas

- AKKER, J. van den; FASOGLIO, D.; MULDER, H. (2008): A curriculum perspective on plurilingual education. A preliminary study for «Guide for the development and implementation of curricula for plurilingua land intercultural education» [en línea]. Council of Europe. <www.coe.int/lang>.
- AMBADIANG, T.; GARCÍA PAREJO, I. (2006): «La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 18, pp. 61-92.
- BEACCO, J.-C. (2005): Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme «manière d'être» en Europe. Estrasburgo. Conseil de l'Europe.
- BEACCO, J.-C.; BYRAM, M. (2007): De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguis-

- tiques éducatives en Europe [en línea]. Estrasburgo. Conseil de l'Europe. <www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide\_niveau3 FR.asp>.
- BEACCO, J.-C. y otros (2010): Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle [en línea]. Estrasburgo. Conseil de l'Europe. <www.coe.int/lang/fr>. (Versión inglesa: <www.coe.int/lang/en)
- BERNÁRDEZ, E. (2004): ¿Qué son las lenguas? Madrid. Alianza.
- BYRAM, M. (2006): *Langues et identités*. Estrasburgo. Conseil de l'Europe.
- CENOZ, J. (2003): «El aprendizaje del inglés desde Educación Infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos». *Eduling*, núm. 1.
- COSTE, D. (2001): «De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les competentes plurilingües?», en CASTELLOTTI, V. (dir.) : *D'une langue à d'autres:pratiques et representations*. Rouen. Université de Rouen, pp. 191-202.
- COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. (1997):

  Compétence plurilingue et pluriculturelle 
  Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des

  langues vivantes: études préparatoires.

  Estrasburgo. Conseil de l'Europe.
- GIMENO MENÉNDEZ, F.; GIMENO MENÉNDEZ, M.ªV. (2003): El desplazamiento lingüístico del español por el inglés. Madrid. Cátedra.
- MACEDO, D.; DENDRINOS, B.; GOUNARI, P. (2005): *Lengua, poder e ideología.* Barcelon. Graó.
- MORENO CABRERA, J.C. (2000): La dignidad e igualdad de las lenguas: Crítica de la discriminación lingüística. Madrid. Alianza.
- (2008): El nacionalismo lingüístico. Barcelona.
   Península.
- MUÑOZ, C. (2001): «Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma



extranjero», en PASTOR, S.; SALAZAR, V. (eds.): Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Estudios de Lingüística. Anexo 1. Alicante. Universidad de Alicante.

STEGMANN, T.D. (2003): «El método EuroCom: una visió més realista i més plurilingue de l'ensenyament de llengües», en PERERA, J.; NUSSBAUM, L.; MILIAN, M. (eds.): *Aproximacions a la competencia multilingüe*. Barcelona. ICE de la UB, pp. 195-204.

TRUCHOT, C. (2002): L'anglais en Europe: repères. Estrasburgo. Conseil de l'Europe,

### Dirección de contacto Uri Ruiz Bikandi

Universidad del País Vasco uri.ruizbikandi@ehu.es

Este artículo fue solicitado por Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura en mayo de 2011 y aceptado en enero de 2012 para su publicación.