

Fecha de recepción: 20 de Junio 2014
Fecha de aceptación: 28 de Agosto 2014
Fecha de publicación: 1 de Octubre 2014
URL: <http://digilec.udc.es/numero-1.html>
Digilecnúmero 1

Entre lenguas y culturas

José Manuel Vez
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Este trabajo aborda las lenguas y culturas en el contexto del monolingüismo y del multilingüismo. Me ocuparé de una importante distinción y decisión: es necesario diferenciar, en el momento en que nos encontramos, entre el *ethos* del monolingüismo y bilingüismo y el *ethos* del multilingüismo. Una identidad monolingüe se extiende desde un idiolecto a una lengua. Una identidad bilingüe no es algo tan simple como disponer de dos lenguas en nuestro repertorio lingüístico. Una identidad plurilingüe se extiende desde el lenguaje de la intimidad a través del lenguaje de la proximidad a lenguas de identificación regional, nacional e internacional. A medida que se van desvelando las sucesivas capas de la cebolla de las lenguas y las culturas, es fácil observar una compleja red de relaciones. En este escenario, cada lengua es representativa de una cultura subyacente. En este sentido, cada lengua puede considerarse como el medio de más de una cultura, del mismo modo en que cada cultura puede expresarse a través de más de una lengua.

Palabras clave: Bilingüismo, Plurilingüismo, Multilingüismo, *Ethos*, Lengua y Cultura.

Abstract

This paper deals with languages and cultures in the context of monolingualism and multilingualism. I shall come into terms with an important distinction and decision: It is necessary to distinguish at this stage the *ethos* of monolingualism and bilingualism from that of multilingualism. A monolingual identity stretches from an idiolect to a language. A multilingual identity extends from the language of intimacy through the language of proximity to languages of regional, national and international identification. As the successive layers of the onion of languages and culture are peeled off, a complex network of relations can be easily observed. In this scenario, each language is representative of an overarching culture. In this sense, each language can be seen as the medium of more than one culture, as each culture can find expression through more than one language.

Key words: Bilingualism, Plurilingualism, Multilingualism, *Ethos*, Language and Culture.

Résumé

Cet article porte sur la question des langues et des cultures dans le contexte du monolingüisme et du multilingüisme, envisageant une distinction importante et une décision : il nous faut différencier au moment actuel *l'ethos* du monolingüisme et le bilingüisme et *l'ethos* du multilingüisme. Une identité monolingüe s'étend de l'idiolecte à une langue. Une identité bilingüe n'est pas quelque chose d'aussi simple que de posséder un répertoire langagier de deux langues. Une identité multilingüe s'étend de la langue de l'intimité, en passant par la langue de la proximité, aux langues d'identification régionale, nationale et

internationale. Au fur et à mesure que les couches successives de l'oignon des langues et des cultures seront dévoilées, il serait facile d'observer un réseau complexe de relations. Dans ce cadre, chaque langue est représentative d'une culture sous-jacente. Et, c'est dans ce sens, que chaque langue peut être considérée comme le moyen d'expression de plusieurs cultures, de même que chaque culture peut s'exprimer par le biais de plusieurs langues.

Mots-Clés: Bilinguisme, Plurilinguisme, Multilinguisme, *Ethos*, Langue et Culture.

1. Introducción

Resulta interesante, como punto de partida, la vivencia personal que relata D. P. Pattanayak (1990: IX), del Instituto Indio de Lingüística Aplicada, a propósito de la vida entre lenguas y culturas. Pattanayak llama nuestra atención sobre el caso de uno de sus estudiantes, un muchacho de etnia oriya casado con una chica tamil. El matrimonio, que vivía en los alrededores bengalíes de Calcuta, hablaba en inglés en casa. Sus hijos se criaron con el apoyo de una mujer musulmana de habla hindustaní y un guarda de seguridad gurkha que hablaba el nepalés. Los niños crecieron con seis lenguas maternas: oriya, tamil, inglés, bengalí, hindi y gorkhalí, cada uno de estos idiomas como representación de una cultura individual y cada uno contribuyendo a una cultura común de la India. El oriya y el bengalí no tienen ningún género gramatical, el hindi tiene dos, tres el tamil, y los géneros en inglés no coinciden exactamente con los anteriores. Algo que resultaba muy divertido para estos niños plurilingües que, aún de manera inconsciente pero efectiva, percibían que el mismo mensaje podía codificarse de un modo diferente a través de distintas lenguas, lo que fue generando en ellos una creciente tolerancia hacia la cultura de la diversidad y se convertiría en un fuente de determinación para ellos en su vida posterior en todo tipo de acontecimientos (históricos, literarios, musicales, en las artes escénicas, en las artes plásticas...).

Una exalumna mía, profesora de inglés en un centro plurilingüe de Galicia¹, me contó en una ocasión su sorpresa (y, al tiempo, decepción) al comprobar que las familias de sus alumnos -al igual que la propia sociedad en general- creía que aquellos chavales de los primeros cursos de primaria eran ya trilingües porque en el colegio, además de dedicar parte de su tiempo a asignaturas de gallego, castellano e inglés, también desarrollaban las clases de las demás asignaturas vehiculadas en estas tres lenguas de manera diferenciada. Cuestión que,

¹La Red de Centros Plurilingües de Galicia viene regulada por la Orden de 12 de mayo de 2011 (DOG 20.05.2011) de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia. En el curso 2012-2013 la Red contaba con 149 centros: 76 públicos (51%) y 73 en el sector privado-concertado (49%), lo que para Vez (2014) es un fuerte desajuste respecto a la proporcionalidad de la titularidad de centros en Galicia en ese mismo año que representa un 80% para el sector público y un 20% para el privado.

como resultado de la propia exaltación mediática del llamado “Decreto del trilingüismo”² durante el primer gobierno del presidente Feijóo, llevó a pensar a las familias gallegas y a buena parte de esta sociedad que la penuria idiomática de nuestros jóvenes quedaba resuelta con el proceso de ‘inmersión al tercio’: una tercera parte de las asignaturas curriculares se vehicularían en gallego, otro tercio en castellano y el tercio restante en inglés.

Claro que, según narra esta exalumna, trabajando en un CEIP ubicado en un barrio central de una de las grandes ciudades gallegas, sus ‘alumnos trilingües’ se comunicaban entre ellos en castellano fuera de las actividades del aula, o en ellas mismas cuando la mirada de la profesora estaba en otro foco, su percepción de la lengua y cultura gallega era positiva pero discreta en cuanto a uso social de la competencia comunicativa, y su dominio del inglés no pasaba de las cuatro cosas que una práctica funcional en las clases permite adquirir. En suma, su plurilingüismo académico no pasaba de una inmersión de aula en las clases de gallego y las clases en gallego, también una ligera inmersión de aula en las clases de inglés y en la asignatura de plástica vehiculada en inglés (única materia impartida en inglés en el ‘centro plurilingüe’), y una inmersión vivencial en castellano que llenaba sus vidas de contenido lingüístico y cultural dentro y fuera del colegio cada día. Algo que, según el relato de esta maestra, fue generando en estos chavales una clara conciencia de estima social asimétrica de estas lenguas al tiempo que un recelo diglósico entre ‘lenguas de colegio’ y ‘lengua-cultura de vida’.

Es verdad que nos sobran hoy tratados que recogen múltiples aspectos del bilingüismo y la educación bilingüe (Silva Valdivia et al., 2010; Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011; Madrid y Hughes, 2011) o del multilingüismo y la educación plurilingüe (González, Guillén y Vez, 2010; Cenoz 2013a; Cenoz, 2013b), pero no es menos cierto que pocos o ninguno de ellos aciertan a igualar identidad, cultura y lenguas más allá de una visión occidentalista y academicista. En realidad, buena parte de nuestras concepciones en el entorno de la diversidad de lenguas y culturas, tal como son asumidas bajo la liberal dimensión europea, toman como base el hecho de que la ciudadanía post-moderna adquiere una o dos lenguas en casa y después aprende una tercera y una cuarta en el colegio. Y creo que esto se debe a que la investigación sobre el bi/plurilingüismo se ha desarrollado desde culturas con una fuerte tradición monolingüe, como es el caso del Reino Unido o de España.

² Hacemos referencia aquí al Decreto 79/2010, *do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia* (DOG 25.05.2010). Ver: <http://www.edu.xunta.es/web/node/939>

Así las cosas, no será difícil admitir que el plurilingüismo, la interculturalidad y el mismo concepto de ‘diversidad’ se están asociando, de manera poco conveniente, a las ideas de modernidad, de progreso, de creciente urbanización y -en definitiva- de globalización, mientras que -por otra parte- siglos de gestión de la diversidad cultural y lingüística en las manifestaciones tradicionales de amplias sociedades rurales no occidentales apenas llaman nuestra atención y son penalizadas con nuestra desconsideración. Algo que resulta especialmente injusto en el caso de las sociedades africanas que caracterizamos como infradesarrolladas o incultas sin caer en la cuenta que sus gentes, tan ciudadanos como los demás, hablan de forma competente cuatro, cinco o seis lenguas en su vida cotidiana para envidia y vergüenza de tantos europeos graduados con master.

2. El *ethos* de la cultura monolingüe, bilingüe y multilingüe

Los datos de partida del proyecto sobre multilingüismo en el entorno de Casamance (Senegal) liderado por la Dra. Friederike Lüpke, del Departamento de Lingüística de SOAS University of London, que dio comienzo en enero de 2014³, nos permiten acceder a un hecho poco conocido en las universidades occidentales y en las sociedades económicamente desarrolladas en general: que en una pequeña villa senegalesa, Agnack, se hablan hasta 9 lenguas⁴ que coexisten en una cultura de mestizaje donde resulta imposible determinar cuál es la ‘lengua materna’ (*¡concepto occidentalizado!*) de cada quien⁵. Un punto de convergencia no solo de grandes ríos, sino también de personas y culturas que conviven en la diversidad.

La civilización occidental es rica y prolija en cuanto a conocimientos acerca de formas de crecer en una cultura monolingüe o en un contexto bilingüe. No lo es tanto sobre la vida de las personas plurilingües que desarrollan su existencia cotidiana en realidades multilingües y multiculturales. En un contexto monolingüe, los niños tienen acceso a lo que los adultos *hacen* con una determinada lengua: a) aprenden cómo comportarse en el respeto a las

³ Ver: <http://www.soas.ac.uk/news/newsitem79906.html>

⁴ Baïnouk Gujaher, una lengua local asumida como lengua identitaria; Joola Suusaana, una language asentada sobre todo en la vecina Guinea Bissau pero ‘importada’ por refugiados de guerra; Kassanga, una lengua emparentada con el idioma Baïnouk Gujaher, traída a Agnack a través de Guinea Bissau por mujeres solteras de la zona fronteriza; un creole de base portuguesa que se usa en toda la región como lengua de amplia comunicación; Mandinka, una lengua importante del área y lengua original de muchos colonos; Wolof, la lengua nacional de total implantación en la comunicación; Balanta, Manjaku, Pepel, diferentes idiomas Joola y Fula son hablados también por innumerables allegados a la aldea incluyendo los numerosos niños adoptivos; Francés, como lengua oficial de Senegal, hablada en la escuela y lengua vehicular de la cultura occidental; Portugués, lengua oficial de Guinea Bissau, hablada por los habitantes de Agnack que fueron escolarizados en aquel país.

⁵ Para una documentada información aconsejamos ver la película “*Kanraxël- The Confluence of Agnack*”. Ir a: <http://www.chouettefilms.co.uk/kanraxelfilm/> para un visionado del trailer de la cinta de Chouette Films.

tradiciones de la generación de sus abuelos; b) aprenden cómo tratar con un respetuoso afecto las cuestiones ligadas a la generación de sus padres; c) aprenden a convivir con la gente en los ámbitos íntimos, próximos y públicos a través de los distintos usos de la misma lengua. En una cultura multilingüe, los niños tienen diversos grados de acceso a los dominios específicos de la exposición a las lenguas de los diferentes grupos. Y así, mientras el universo global del discurso de un niño monolingüe es gestionado por una sola lengua, lo que ocurre en el caso de los dominios del discurso de un niño plurilingüe es que se produce una distribución entre diferentes lenguas. El niño plurilingüe utiliza muchas lenguas a su disposición de la misma forma que un niño monolingüe o bilingüe utiliza los dialectos, sociolectos, estilos y registros de la sola y única lengua que tiene a su alcance.

Sin embargo, hay una diferencia básica entre cómo los niños se hacen con las variaciones de estilo y registro y cómo crecen en varias lenguas. En el primer caso, la aceptabilidad social de la existencia de variaciones dentro de una sola lengua, el principio de convencionalidad dentro del marco general de una gramática, les hace más conscientes de sí mismos en su sentido de pertenencia como miembros de una cultura. En el segundo caso, se arraiga una aceptación de la trasgresión de las normas culturales que se derivan de un respeto por la diferencia. El procesamiento lingüístico mediante el cual los niños amplían o restringen categorías a lo largo de su proceso de maduración cognitiva (Baetens Beardsmore, 2008) es, en el primer caso, el resultado de una exposición efectiva a las reglas (y excepciones) dentro de una única lengua; en el segundo, estas categorías se amplían y se recolocan de forma constante y sistemática. Lo que, sin duda, proporciona un rasgo creativo e innovador a las lenguas en uso. Como ha dicho el escritor y poeta Alexander Meena (en Mohanty, 1992: 26), *“Siempre hay un tránsito continuo de fronteras. Para mí, el acto de significar tiene más que ver con el sentido de identificación con aquello que está en proceso de construcción que con aquello otro que ya está totalmente formado.”*

En una comunidad monolingüe los niños son simples individuos y sus padres -que sienten la responsabilidad de educarles en el marco del conocimiento y las competencias de la cultura de sus ancestros- asumen casi de forma rutinaria la idea de una educación lineal y progresivamente escalonada en cuanto a su grado de dificultad. En las comunidades de cultura multilingüe los padres no llegan a controlar por completo los asuntos espacio-temporales de los más jóvenes ya que se trata de cuestiones que se ven reforzadas y modificadas de manera constante a causa de la presión que ejercen las diferentes culturas en las que los niños están inmersos y entre las que se supone que acabarán haciendo su propia elección en cuanto a prioridades. Y si las nociones

básicas del entorno infantil (control social, implicación y desarrollo de actividades, conocimientos y competencias, estatus social, etc.) son diferentes en uno y otro modelo de comunidad, no cabe duda que el proceso de desarrollo de los monolingües y plurilingües también es distinto.

Si hasta aquí he señalado algunas cuestiones a tener en cuenta a la hora de distinguir el *ethos* de la cultura monolingüe y la cultura multilingüe, me centraré a continuación en las diferencias que cabe considerar al incidir en el *ethos* del bilingüismo y del multilingüismo.

Creo que un aspecto transversal a esta diferenciación es el hecho, no poco sorprendente, de cómo los bilingüismos están siendo cada vez más objeto de una ‘atenta curiosidad’ social, política y educativa en los países occidentales ricos que ven con gran satisfacción el salto de un estatuto monolingüe a otro de lengua(s) de Estado más el inglés (lengua franca)⁶. Una curiosidad que, muy desafortunadamente, está consiguiendo desviar el interés de la ciudadanía de los bilingüismos naturales convencionales (y sus circunstancias) hacia un creciente bilingüismo internacionalista (Vez, 2010a) vinculado a modernidad urbana, progreso neoliberalista y valores del mundo económicamente desarrollado.

Pero también resulta crucial entender que el bilingüismo, en su visión occidental y urbana, no supone una visión uniforme sino que -por el contrario- adopta muy diversas maneras de manifestarse. Así, en la manera más simple de reconocerlo, tenemos el bilingüismo de reducción por excelencia que limita el propio concepto a la capacidad comprensiva y expresiva del sujeto bilingüe en dos lenguas. Concepto que, en el devenir de los tiempos y los estudios, ha tenido sus discusiones de papel acerca de si bastaría la competencia de la comprensión en las dos lenguas (McNamara, 1966) o habría que considerar también, y necesariamente, la de la expresión verbal (Haugen, 1953) para asumir tal identidad bilingüe.

Pero, sin duda, la manifestación más estudiada y controvertida de los bilingüismos es aquella que pone su objetivo en el territorio de los sistemas educativos, ya sea con relación al estudio y uso vehicular de dos o tres lenguas durante la inmersión escolar o ya se encuentre referido al aprendizaje integrado de los contenidos curriculares en una segunda/tercera lengua franca (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011). Claro que esta reciente cultura del ‘*bilingüismo educativo*’ de tipo secuencial que, como vengo diciendo acapara hoy por hoy la atención de las investigaciones en el terreno de la diversidad lingüística, no hace la debida justicia a los

⁶ La casi total mayoría de países europeos, por ejemplo, han dado este paso decisivo en la planificación de las competencias lingüísticas del sistema educativo. El informe Eurydice de 2009 proporciona datos muy precisos sobre esta cuestión. Ver: EACEA; Eurydice; Eurostat, 2009.

'*bilingüismos informales*'⁷ que poco o nada tienen que ver con la situación peculiar de los contextos educativos. Estos últimos, como sabemos, van más allá del interés acerca de la habilidad de alguien (o de toda una comunidad) por interactuar comunicativamente en dos o tres lenguas y centran su atención en las capacidades de alguien (o de toda una comunidad) por ser plenamente consciente de los contextos socioculturales, políticos e ideológicos en los que dos o 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 (Vez, 2010b).

En el contexto de una cultura multilingüe podemos observar la existencia de una mayor incidencia hacia una exposición simultánea a varias lenguas o la predominancia de un proceso sucesivo de inmersión en distintas lenguas. En uno y otro caso lo importante a destacar es el hecho de que el universo de la comunicación es compartido entre varias lenguas-culturas y que las distintas competencias en lenguas diferentes se complementan entre sí en relación a los diferentes dominios de los usos lingüísticos. Y, a diferencia de lo que suele acontecer en el 'bilingüismo educativo', la concurrencia de un nivel desigual de logro (mayor o menor grado de dominio) en la ejecución de las *actividades* de cada lengua (a la hora de comprender oralmente, de comprender por escrito, en el momento de expresarse oralmente o por escrito, en las su interacciones orales o escritas, etc.) no se percibe como una deficiencia competencial. No cabe, pues, hablar de incompetencia o de una insuficiente competencia si un individuo no alcanza el mismo dominio en el desempeño de cada actividad lingüístico-comunicativa en cada lengua. Y el hecho de que exista un predominio competencial en una de las lenguas de un individuo plurilingüe no puede, por tanto, ser considerado un motivo de infravaloración en comparación con alguien monolingüe o bilingüe.

Finalmente, me gustaría indicar que el *ethos* de las culturas monolingüe, bilingüe y multilingüe guarda también una estrecha relación con los problemas de cohesión e identidad nacional. Sin duda es en el territorio de la educación donde se proyecta con más nitidez el eje de transversalidad entre comportamiento lingüístico y asuntos adscritos a las dinámicas de cohesión e identidad nacionales. Podemos citar, a modo de ejemplo, el caso de la gran atención proporcionada por académicos de las culturas occidentales a la discusión sobre el papel de la motivación en el aprendizaje-adquisición de segundas lenguas, y de lenguas

⁷ Con el término '*bilingüismo informal*' quiero hacer referencia al hecho social de una comunidad de habla bilingüe (con mayor o menor orientación diglósica en el contacto de lenguas; con mayor o menor grado de desarrollo educativo y cultural) lo mismo que a los individuos que viven cotidianamente en una situación de 'uso en alternancia' de dos o tres lenguas.

extranjeras en contexto escolar, en países de fuerte tradición monolingüe⁸. Mientras que en el mundo urbano se generaban ríos de tinta sobre aspectos de aquí y de allá en el entorno de la motivación integradora y la motivación instrumental, en los contextos rurales de las culturas multilingües apenas despertaba interés alguno esta preocupación habida cuenta que esta distinción resulta superflua en contextos multilingües donde la motivación integradora es instrumental y la motivación instrumental llega también a convertirse en integradora.

Así, entre otros muchos casos, podemos tener en cuenta el del contexto de la India donde no hay dudas acerca de la complementariedad de una motivación integradora y una motivación instrumental en la medida en que la primera contribuye a la sostenibilidad de las diversas lenguas originales y la segunda (la instrumental) favorece el aprendizaje de segundas lenguas. De forma sintética, podemos asegurar sin temor a equívocos que en un contexto monolingüe y en un contexto bilingüe equilibrado el nivel esperable de cohesión e identidades nacionales se obtiene a través de la instalación en una o en dos lenguas mediante procesos de asimilación y homogeneización. Por su parte, en un contexto multilingüe la cohesión e identidad nacional no se asegura a través del simple reconocimiento pleno de una segunda lengua sino mediante la total aceptación de todas las lenguas ambientales, al margen del estatuto que cada una de ellas pueda tener, así como el respeto a las diferencias lingüísticas y culturales.

Mientras una identidad monolingüe abarca los caminos de desarrollo lingüístico que van desde un idiolecto a una lengua, la identidad de un individuo plurilingüe abarca (de forma inclusiva) la lengua de la intimidad, pasa por las lenguas de proximidad y se extiende a través del amplio reconocimiento de las formas de comunicación regionales, nacionales e internacionales. Y a medida que se van desvelando las sucesivas capas de la cebolla de las lenguas y las culturas, es fácil observar una compleja red de relaciones. En este escenario, cada lengua es representativa de una cultura subyacente. En este sentido, cada lengua puede considerarse como el medio de más de una cultura, del mismo modo en que cada cultura puede expresarse a través de más de una lengua.

Claro que, siendo realistas, tampoco debemos olvidar un hecho importante: también en las sociedades multilingües, debido a la imitación de las sociedades desarrolladas donde son

⁸ Desde las investigaciones germinales de Gardner y Lambert (1972) en el escenario canadiense, el territorio de estudio de la motivación ha sido tan prolijo que dar referencias sería siempre un intento de poner puertas al mar. Aún así, quiero destacar aquí -por su interés en el contexto de los académicos españoles del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura- la prolija labor investigadora del Dr. Daniel Madrid en relación a esta temática (consultar este enlace: <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/PublicoGEN.htm>).

predominantes los mono-modelos, es fácil ver cómo se crean artificialmente escenarios de dominio monolingüe a través de las estructuras educativas, lo que está dando lugar a una progresiva desintegración de estas sociedades. ¡Cómo no lamentar que, justo cuando las sociedades occidentales se han visto apremiadas a reconocer la identidad multilingüe y multicultural de ciertos grupos emergentes en contextos subdesarrollados, sean estas sociedades de individuos con lenguas y culturas originales las que están perdiendo su propio acervo!

3. Individuos plurilingües / sociedades multilingües

La aclaración sobre los conceptos de “*plurilingüismo*” y “*multilingüismo*” se incluye, de manera muy pertinente, en los preliminares de la primera redacción del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, 2002: 4) (en adelante, *MCERL*):

El concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo.

El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional.

Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Por su parte, la interpretación de plurilingüismo que utilizan Beacco y Byram (2007) en su *Guía para el desarrollo de las políticas en educación lingüística en Europa* enfatiza, entre otros aspectos, el hecho diferencial de cómo con el término “*plurilingüismo*” nos referimos a personas y por “*multilingüismo*” aludimos a escenarios sociodemográficos donde se produce la convivencia de individuos plurilingües y/o monolingües. Habida cuenta que no todas las lenguas disponen del término clarificador de “*plurilingüismo*” para marcar este hecho distintivo, es importante resaltar que la diferencia alcanza valores más allá de lo puramente semántico.

Sin duda, la visión y el propio discurso sobre la diversidad lingüística están llenos de contradicciones y juicios de valor ambivalentes. Como ha descrito J. Crawford (2000: 136), la situación que ha cristalizado en Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX con relación

a los latinoamericanos y su escolarización es de sospecha y prejuicio sobre la condición del individuo bilingüe:

Está claro qué le importa al público norteamericano. También les importa a los legisladores federales y estatales, quienes en los años 90 empezaron a sobrepasar límites arbitrarios -por lo general tres años- del tiempo que podrían pasar los niños en aulas bilingües. Fue entonces cuando los votantes de California y Arizona impusieron un sistema de un año, totalmente en inglés para la mayoría de los alumnos LEP (*Limited English Proficiency students*), prohibiendo prácticamente el uso de sus idiomas nativos. El paradigma asimilacionista se afirmó de manera vengativa y cogió a los investigadores y profesional bilingües totalmente desprevenidos. La evidencia científica relacionada con la adquisición del idioma no desempeñó ningún papel en estas decisiones políticas. Sin embargo, y aunque sus defensores aprendan a comunicar esta evidencia mejor ante el público, será necesario tener los objetivos más claros para transformar la política de educación bilingüe.

Frente a este contexto, encontramos la situación de ensalzamiento y del elogio sobre los individuos plurilingües que viene marcada por las política europeas de las últimas décadas a favor de una ciudadanía multilingüe e intercultural que sepa afrontar los retos de la cohesión social y el diálogo intercultural en una cultura de mestizaje y prevalencia de la unidad en la diversidad y en la diferencia.

La verdad es que vivimos en un mundo de etiquetas, y las cuestiones y el tratamiento de los problemas de las lenguas y sus culturas no pueden substraerse a ello. Hay un discurso de elogio de los sujetos plurilingües, como indicador de grado superior de cultura, cuando dominan varias lenguas con tradición literaria reconocida y cuando estas lenguas no resultaron simplemente impuestas por el medio, sino que son el resultado de una elección intelectual deliberada. Pero cuando se trata de un bilingüismo ‘impuesto por el medio’, como es el caso de las poblaciones resultantes de los flujos migratorios, al menos una de las lenguas debe ser ‘lengua de prestigio’ para que el sujeto bilingüe sea considerado como tal (francés y alemán, inglés y español, se considera óptimo; maya y español, resulta tolerable; tzotzil y tzetzal, en cambio, parece casi un anacronismo).

Por esta razón no podemos seguir en el juego de las etiquetas, que es en realidad un juego de presiones que, lamentablemente, obedece a reglas de mercado: la situación bajo sospecha del ‘*bilingüe emigrante*’, en cualquier parte de Estados Unidos o Europa, y la situación de elogio del ‘*ciudadano plurilingüe*’ que asume unas señas de identidad próximas al privilegio. Se trata de un juego que funciona bien en los mercados de valores, pero no en la educación que no es ni puede convertirse en una bolsa de cotizaciones bursátiles. En el mundo de la educación no cabe otra cosa que ser justo y realista sobre esta situación. Y la situación, bien descrita por David Crystal (1993: 360), no es otra que la que se deriva del hecho

irrefutable de que la mayor parte de la humanidad vive actualmente en contextos multilingües: “*El multilingüismo es la manera natural de vida para cientos de millones en todo el mundo [...] unas cinco mil lenguas coexisten en menos de 200 países, y es obvio que una enorme cantidad de contactos lingüísticos deben de tener lugar*”.

En realidad, la cuestión de fondo no es (¡jamás lo ha sido!) el número de lenguas que domina o pueda llegar a dominar un individuo. Si son dos se trata de un ‘simple bilingüe’ y si son tres, o más de tres, ya procede ser elevado a la categoría de ‘plurilingüe’. No puede ser esta la manera de seguir tratando el tema y, más bien, debemos concentrarnos en la diferencia entre individuos con una sola lengua, como forma de construcción y transmisión de su pensamiento, y aquellos que lo pueden hacer en más de una: individuos ‘monolingües’ (tal vez como especie en extinción) e individuos ‘plurilingües’. Sólo los países con ansias imperialistas tuvieron y tienen la aspiración de ser monolingües con ciertas acomodaciones de tolerancia a otras lenguas subordinadas a la dominante. El multilingüismo es obligación del dominado, no del dominador. Al dominador le basta con imponer su propia lengua para todos los actos oficiales, administrativos y, en general, el ejercicio del poder en todos sus aspectos (incluido el cultural). Esta dimensión sociopolítica es probablemente responsable de las desconfianzas con las que se suele ver al sujeto bilingüe asimilado. En palabras de Moreno Cabrera (2008: 114):

Las consecuencias de la asimilación etnocida son dramáticas y no parecen deberse claramente a la mala organización sino al proceso intencional de destrucción de la cultura, lenguas, creencias y organización social de una serie de comunidades consideradas inferiores, menos desarrolladas, inmaduras, ignorantes; proceso que implica la imposición de una cultura y organización social extrañas, supuestamente superiores y más civilizadas.

Para no dar vuelta atrás en la historia necesitamos cambiar las etiquetas, las presuposiciones y los signos positivos y negativos asociados a estas cuestiones. Si, como se piensa en Europa, el multilingüismo es más que cosa alguna la realidad de *la diferencia* y de *la riqueza cultural*, centremos la atención educativa en ese valor y no en el número de lenguas del individuo en cuestión. Porque, en definitiva, la atención a la diversidad de lenguas encierra para los individuos plurilingües un aspecto de mayor calado que pocas veces es tenido en consideración: la *igualdad en la diferencia*. El lema de la celebración de los 50 años de la construcción europea, “*Unidos en la diversidad*”, que sirvió también para la campaña de celebración del Año Europeo del Diálogo Intercultural 2008, no implica que se esté avanzando en una *unidad de diferencias*. Y esto es lo único que, desde la perspectiva de una educación bilingüe (por usar el término paraguas), es significativo. Algo que ha percibido

muy bien A. Ouane (1995: 8) cuando afirma que *“La diversidad, en efecto, es muy pocas veces una diversidad en la que hay igualdad, es decir, una equidad de las diferencias. [Es preciso] luchar por la normalidad de la diferencia y de la diversidad, así como por la normalidad del multilingüismo que subyace a estas diferencias.”*

Por otra parte, cabe indicar que a lo largo de estos últimos años son varios los indicadores e informes sobre la sociedad de la información que han aparecido y cuyos resultados han sido expuestos a través de los medios de comunicación. Sin duda alguna se trata de un tema que afecta a la generalidad de los ciudadanos de todos los países. Uno de los hechos que más llama la atención es la coincidencia que se produce en dichos informes a la hora de destacar la relevancia que el multilingüismo adquiere como un elemento configurador de primer nivel en este nuevo entorno. La identificación entre sociedad multilingüe y sociedad de la información o sociedad del conocimiento parece ser cada vez más evidente. Y ello es todavía más importante dado que esos mismos informes ponen de relieve que dicho multilingüismo es un factor de máxima importancia a la hora de considerar los niveles de competitividad de un país globalmente considerado. Expresado con otras palabras: una nación que apuesta y fomenta un entorno multilingüe sienta las bases para mejorar sus índices de productividad y competitividad en todos los ámbitos; por el contrario, quienes descuidan este aspecto están socavando sus futuras bases de actuación. Un argumento que, de manera muy particular en la Unión Europea, está desarrollando una sinergia fuera de lo común hasta el punto de haberse creado, en el mismo comienzo del año 2007, un Comisariado específico y único sobre Multilingüismo en la estructura de la Comisión Europea⁹.

En definitiva, un mercado cada vez más global, en el que las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones juegan un papel cada vez más destacado, requiere una creciente cantidad de soluciones multilingües dirigidas no sólo a las empresas que conforman el tejido productivo del país sino también a sus Administraciones Públicas y al conjunto de su ciudadanía, lo que pasa por disponer de auténticos especialistas en proporcionar respuestas eficaces a todas las cuestiones que se plantean. Un singular aspecto que, en el conjunto de la dimensión europea, adquiere cada vez mayor relieve como han puesto en evidencia toda la literatura generada por la División de Políticas Lingüísticas de la Comisión Europea.

⁹ Procede señalar que este Comisariado, dirigido por Leonard Orban, un tecnócrata independiente rumano, tuvo la vida más efímera que se conoce hasta hoy en relación al desarrollo de una cartera europea de este nivel: se inició el 1 de enero de 2007 y concluyó el 31 de octubre de 2009.

Pero las sociedades multilingües no son algo nuevo bajo el sol. Han existido en todos los continentes de este mundo desde siempre. Lo que es nuevo, sin duda, es el *valor* que en el tránsito de la cultura del siglo XX a la del siglo XXI -en el cambio de un modelo cultural de uniformidad a otro de diversidad y aceptación de la diferencia en una cultura de mestizaje- está adoptando el multilingüismo social. Un *valor* -algo que debe tenerse muy en cuenta- que no está tanto en el hecho de que avancemos en el desarrollo y protección de las sociedades multilingües cuanto en la necesidad de que estas sociedades generen la proliferación de una ciudadanía con competencias plurilingües: *ciudadanos plurilingües*. Y es que una sociedad multilingüe puede incluir, como era el caso generalizado en Estados Unidos hasta hace poco, percepciones institucionales e individuales muy enraizadas que son poco o nada favorables a la tolerancia de la diversidad de lenguas y culturas en su seno y, en consecuencia, a las medidas de promoción del bilingüismo (en términos estrictos de dos lenguas) y, en igual o peor medida, al impulso del multilingüismo (en términos de varias lenguas además de la propia o propias).

No cabe duda que la adopción como lengua franca del inglés de manera masiva ha supuesto en algunos escenarios del mundo un cambio cualitativo (y cuantitativo) en relación a la tradicional consideración de '*comunidades bilingües*'. ¿Cabe decir hoy, por ejemplo, que Galicia, Cataluña o el País Vasco son comunidades bilingües en el conjunto de la realidad española? Si a sus dos lenguas co-oficiales, con un uso social ya muy extendido en todo tipo de escenarios y actividades comunicativas, le añadimos el factor del inglés como lengua de comunicación para propósitos transnacionales, acompañada en bastantes casos (cada año más) por una cuarta lengua (francés, alemán, etc.) que satisface esta misma finalidad, se hace difícil seguir manteniendo el término de 'bilingüismo' en igual medida que se hacía hace unas décadas para caracterizar a estas comunidades. Si la realidad cambia, la manera de hablar de ella debe hacerlo de forma similar. Y en la medida en que las sociedades tradicionalmente bilingües son hoy contextos multilingües, como es el caso de tantos Estados miembros de la Unión Europea, el interés por los individuos con competencias plurilingües es creciente.

Es cierto que este interés es todavía desigual, por seguir en el contexto de la UE como un caso de excelencia en la ejemplificación de sociedades multilingües, en unos Estados y otros en virtud de sus respectivas tradiciones lingüísticas: no es igual el caso de Finlandia que el de Reino Unido, por ejemplo. Aún así, cabe reconocer que países con menor tradición de promoción de los aprendizajes de otras lenguas diferentes a la oficial, han evolucionado en estos últimos años con relación a sus criterios de política lingüística. Por seguir con el

ejemplo de Reino Unido, donde la promoción del aprendizaje de otras lenguas y culturas en su sistema educativo no ha sido precisamente un punto fuerte de sus políticas, es de interés recordar que hacia 2005 se ha empezado a observar un cambio de actitud que vemos materializado en este texto del CILT (2006: 7), su Centro Nacional para las Lenguas, titulado *Plurilingüismo en positivo*:

Nuestra sociedad está cambiando, y nuestras necesidades de una buena comunicación intercultural nunca han sido mayores. El Reino Unido tiene un importante acervo lingüístico en su población multicultural que, si se sabe desarrollar de manera inteligente y de manera inclusiva con el inglés y otras lenguas, tiene el potencial de beneficiar a la sociedad en su conjunto y al tiempo incrementar las oportunidades para los niños en cuanto a su porvenir. Presentamos en esta información algunos datos clave de los resultados de nuestra encuesta de 2005 sobre las lenguas de las comunidades existentes en Gran Bretaña. Pretendemos demostrar que este acervo es compatible con el amplio rango de políticas sociales y educativas que tenemos en este momento, y nuestra intención es trasladar esta información a todos los agentes responsables en esta materia en Reino Unido. El plurilingüismo es un concepto desarrollado por el Consejo de Europa que sirve para referirnos al conjunto de las competencias idiomáticas de un individuo, en y a través de diferentes lenguas, que se desarrolla a lo largo de la vida.

El 22 de noviembre de 2005, la Comisión de las Comunidades Europeas elevaba a los órganos ejecutivos de la UE su Comunicación (COM[2005] 596 final; no publicada en el Diario Oficial) titulada *Marco Estratégico para el Multilingüismo* destinada a promover el multilingüismo en la sociedad europea, en la actividad económica y en la propia Comisión. El objetivo, se dice, es mejorar las competencias lingüísticas de los ciudadanos hasta que cada ciudadano haya adquirido competencias prácticas en al menos otras dos lenguas distintas de su lengua materna. En su propia Introducción se remarca el carácter de la sociedad multilingüe que se aspira a construir:

Por primera vez, el multilingüismo figura de manera explícita en la cartera de un Comisario europeo. El presente documento es la primera Comunicación de la Comisión destinada a estudiar este ámbito político. Es complementaria de la actual iniciativa de la Comisión para la mejora de la comunicación entre los ciudadanos europeos y las instituciones que están a su servicio. Asimismo, la Comunicación:

- reafirma el compromiso de la Comisión con el multilingüismo en la Unión Europea;
- expone la estrategia de la Comisión para promover el multilingüismo en la sociedad europea, en la economía y en la propia Comisión; y
- propone varias acciones específicas que resultan de este marco estratégico.

La Comisión propone las acciones siguientes en favor de una sociedad multilingüe:

Poner en práctica el indicador europeo de competencia lingüística en cooperación con los Estados miembros.

Promover el debate y elaborar una recomendación sobre las formas de actualizar la formación de los profesores de idiomas.

Publicar en 2006 un estudio sobre las mejores prácticas para el aprendizaje de idiomas a una edad temprana.

Prestar apoyo, a través del programa propuesto en el ámbito de la educación y la formación permanente, a la creación de cátedras en ámbitos de estudio relacionados con el multilingüismo y la interculturalidad.

Mantener el apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas a través de sus programas de cooperación en el campo de la educación, la formación, la juventud, la ciudadanía y la cultura.

Reforzar, en el VII Programa Marco de investigación, las actividades de investigación y desarrollo tecnológico sobre tecnologías de la sociedad de la información relacionadas con las lenguas.

A partir de esta estrategia para la construcción europea desde las premisas de una gran sociedad multilingüe, son innumerables las llamadas de atención a los diferentes agentes que interactúan en los sistemas educativos de los Estados miembros. Cabe destacar, de manera especial, las acciones emprendidas por el Centro Europeo de Lenguas Modernas en Graz (ECML, en sus siglas en inglés; CELV, en francés) que, vinculado al Consejo de Europa y trabajando coordinadamente con la División de Políticas Lingüísticas con sede en Estrasburgo, ha favorecido desde su creación el trabajo de los agentes educativos en la búsqueda de medidas prácticas para la consecución de las finalidades indicadas en los objetivos estratégicos de una Europa multilingüe e intercultural. Proyectos como el CoCoCoP (Coherencia de Principios, Cohesión de Competencias; ver el portal del ECML-CELV), destinado a una armonización entre lenguas y cohesión social, son un buen ejemplo de estas acciones.

Finalmente, cabe llamar la atención sobre el hecho de que en una sociedad multilingüe e intercultural se demanda un nuevo reto en las tareas docentes del profesorado de idiomas: *superar los límites de la lengua en la que se consideran especialistas*. Se espera del profesorado de lenguas de la sociedad del siglo XXI que trabajen con su alumnado para que, a lo largo del tiempo, vayan alcanzando cotas más cualificadas de desarrollo de una personalidad plurilingüe. El reto aquí se centra en que el profesorado de idiomas no se mueva exclusivamente dentro de los estrechos límites de ‘enseñar’ inglés, francés, alemán, etc. sino que amplíe sus competencias docentes e incluya entre ellas la capacidad de contribuir al desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural en su alumnado. Una capacidad que, sin duda, contribuirá también a una política social de mayor cooperación y de *cohesión social*.

4. El encuentro en el espacio intercultural

Es justamente desde esa perspectiva de *cohesión social* donde se percibe y se ubica, cada vez con más transparencia, la vinculación de las lenguas con la dimensión cultural que las hace vivas y transmisibles (González, Guillén y Vez, 2010). La estrecha relación que vincula el contexto social y cultural en el que tiene lugar el juego comunicativo, obliga a pensar en una relación necesaria entre lenguas e interculturalidad como una forma de relación entre ‘*conciencia pluricultural*’ (que implica adaptarse a la cultura de los demás para asegurar la comunicación) y ‘*competencia intercultural*’ (las habilidades para relacionarse adecuadamente con los demás) en el sentido que a estos términos se le da en el ya citado documento *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* (Beacco y Byram, 2007: 69-70). Claro que a esta relación no se escapan las sutiles cuestiones que tiene que ver con la *identidad* y la *alteridad* de los individuos plurilingües, el espacio antropológico y antropolítico en el que interactúan, y sus retos como locutores interculturales.

Ciertamente, a menudo se observa que muchas personas se aferran a la idea de que la multiplicación de los contactos con el exterior que caracterizan a la sociedad postmoderna en la que vivimos es, de hecho, una amenaza contra la *identidad*. Claro que creer esto implica presuponer que hay una identidad desde siempre constituida así, y esto nunca fue el caso tal como argumenta Marc Augé (1993: 79) que insiste en que “*no hay identidad sin la presencia de los otros. No hay identidad sin alteridad*”. Y es que, en realidad, la identidad se construye en el nivel individual a través de las experiencias y las relaciones con el Otro. Eso no ocurre exclusivamente en el nivel individual, ya que es también muy cierto en el nivel colectivo. Así, un grupo que se repliega sobre sí mismo y se cierra es un grupo moribundo.

La sociedad multilingüe, favorecedora como ningún modelo alternativo de los contactos con el Otro, frena las tentaciones de replegarse sobre uno mismo y restringir así nuestras señas de identidad a una cultura construida sobre las bases de las denominadas ‘*raíces antropológicas*’. Esta metáfora de las raíces se asimila a la idea de ‘*tierra de los orígenes*’. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la historia trata de grupos que se movieron. Se reivindica una identidad en parte ilusoria y se la cree amenazada precisamente porque no se llegan a admitir las relaciones de *alteridad*: *no es la alteridad la que pone la identidad en crisis*. La identidad está en crisis cuando un grupo o una nación rechazan el juego social del encuentro con el Otro. Y quien se forma para formar parte de una ciudadanía plurilingüe e intercultural, como es el caso de la nueva educación idiomática no puede rechazar ese juego social del

encuentro con el Otro, porque en definitiva el *encuentro en el diálogo intercultural* es la esencia de los actos comunicativos en la actual sociedad multilingüe. No sin motivo, uno de las herramientas didácticas más recientes -la *Autobiografía de Encuentros Interculturales*- promovida por la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa¹⁰ busca como objetivo que los usuarios puedan reflexionar de manera crítica sobre las experiencias interculturales que le han resultado memorables, y, al tiempo, les ayuda a analizarlas retrospectivamente y sobre la base de los aspectos más definitorios de cada encuentro. Como un poderoso instrumento para favorecer el cambio, la *Autobiografía* permite al usuario analizar su experiencia individualmente e identificar distintos aspectos de su competencia intercultural al referirse a:

Las *actitudes*: las actitudes y sentimientos del usuario con respecto a la experiencia en su totalidad, reflejando hasta qué punto han desarrollado actitudes como el respeto a la diversidad.

El *comportamiento*: la interpretación de los comportamientos de los demás así como de los patrones de comportamiento del estudiante en una experiencia intercultural determinada.

El *conocimiento y las destrezas*: el conocimiento que el usuario tiene sobre la esencia del “otro” y cómo las personas actúan en situaciones de contacto intercultural; las destrezas que pone en práctica durante y después del acontecimiento.

La *acción*: la acción que el usuario decidió emprender como resultado del análisis del encuentro intercultural.

Cita Moreno Cabrera (2008: 116), al hilo del colonialismo lingüístico español con ocasión del descubrimiento de América, el tipo de bilingüismo sustitutivo que supieron imponer progresivamente los conquistadores y su séquito. Apoyándose en una referencia histórica de Manuel Alvar, el autor explica que con este tipo de bilingüismo sustitutivo “*se trata de introducir una lengua extraña que va acompañada de un halo de prestigio que sirve para empequeñecer y devaluar las lenguas indígenas*”. Y sigue la referencia de Alvar:

Conforme el bilingüismo se acrecienta, aumentará el prestigio social del castellano en todos los niveles, venciendo la inercia a favor de las nuevas estructuras. Porque las hablas indígenas -abandonadas a su suerte- difícilmente enriquecen su propio acervo, ni son capaces de adaptarse a las nuevas necesidades [Nota 83. Baste pensar en el guaraní, que tiene consideración de lengua nacional, incapaz para expresar -según sus hablantes- conceptos hartos triviales en la vida de un hablante instruido.]

Cuando llegamos a pensar de un modo así, como fue el caso y sigue siendo hoy en otros muchos contextos, no estamos planteando la cuestión multilingüe o intercultural en un espacio de argumentación lingüística. Lo estamos haciendo en un entramado interdisciplinar que se

¹⁰ Ver el portal de la institución: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/domaines_EN.asp

asienta en un *espacio antropológico y antropolítico*. Como lo destacó M. Byram (2003: 53-54):

[...] Uno de los objetivos educativos en la enseñanza de lenguas extranjeras debería ser promover la conciencia cultural crítica a través de la educación política. La formación en idiomas no es por tanto una actividad neutra, como podría deducirse del simple desarrollo de 'destrezas'. Está profundamente enraizada en las relaciones de la educación con la política. [...] Argumentaré esta cuestión demostrando que el aprendizaje de las lenguas y culturas y la interacción con hablantes de otras lenguas es una manera especial de socialización que produce efectos en las identidades sociales de los aprendices, y que la enseñanza de las lenguas extranjeras puede y debe tener objetivos educativos que son políticos.

Existe una forma de concebir las lenguas y sus usos que implica una compleja red integrada de niveles que se conforman desde aportaciones sociológicas, políticas, culturales, éticas, ecológicas, etc. No podemos, así, desdeñar el intento por dar sentido a la *transdisciplinariedad* en las estructuras del pensamiento sobre las lenguas y sus usos sociales. El *individualismo metodológico*, de carácter exclusivamente pedagógico, que ha caracterizado el germen vertebrador de la cultura reduccionista de las estructuras de pensamiento de las lenguas a lo largo del siglo XX resulta, en sí mismo, incapaz de comprender el fenómeno social del lenguaje y las lenguas en su propia dinámica, precisamente por el carácter *reduccionista* de su enfoque y visión del problema. Es precisa una forma compleja de organización del pensamiento que nos permita afrontar una racionalidad que abra las puertas a modos interdisciplinarios y transdisciplinarios que *sean capaces de asumir la diversidad y hacer que esta diversidad dialogue*.

En realidad, si más allá de lo instrumental, de lo comunicativista, las lenguas -en cuanto a sus usos- encierran el valor de ser la memoria de los pueblos, la proyección transmisible de las culturas, cabe preguntarse: *¿Hasta qué punto se llegó con los enfoques de décadas pasadas al diálogo de diferencias que marca la distinción entre 'comunicar interculturalmente' y hacerlo en un marco monocultural o en culturas homogeneizadas, por ejemplo?* No hay duda que, hoy más que nunca, es necesaria una educación lingüística que recurra a un pensamiento complejo mejor elaborado para responder a tal interrogante. Es precisa una cultura que redunde, de la manera más positiva, en las relaciones que se dan en los espacios antropológico y antropolítico de las lenguas: en su enseñanza, su aprendizaje y evaluación en el mundo educativo.

Los aprendizajes efectivos de idiomas se han venido orientando durante las pasadas décadas en la dirección de esperar que *el encuentro social*, un duro crisol de competencia de la apropiación de la nueva lengua, se produzca un día (¡para muchos aprendices nunca!) en

alguna situación real muy alejada del contexto educativo del aula. Ya nadie se atreve a motivar ficticiamente (sí, en realidad, existió alguna vez tal motivación extrínseca) a sus alumnos a aprender una lengua diferente a la propia o propias para cuando vayan a un país donde esa lengua tenga una instalación social plena. En realidad, estos deben estar preparados para el *encuentro social en el discurso* desde el primer momento de su proceso de contacto con la nueva experiencia lingüística en la lengua en cuestión, aunque esto suceda en un aula.

Ese encuentro social en el discurso, expresado *en clave hermenéutica*, precisa de la construcción de un *espacio* al que los que participan en un acto comunicativo y cultural aportan algo... algo que permite negociar los significados... significados que no están en el texto (o están simplemente mostrados como indicios de significación) ya que no son recibidos sino *construidos*. De ahí que el encuentro social en el discurso sea *transdisciplinar* y, por ser complejo, necesita que los sujetos participen activamente. En el encuentro social en el discurso, nos hacemos conscientes de la finitud y lo inacabado del conocimiento: allí donde sabemos que no existe posibilidad humana de salir completamente del contexto nos vemos obligados a optar, a elegir perspectivas. Son las perspectivas que efectúa un individuo en situación de comunicación intercultural al aplicar, por necesidad efectiva, estrategias complejas. Y, como sabemos por Morin, quien pone en marcha la transdisciplinariedad está practicando la *reticulación*... piensa articulando... *va del todo a la parte y de la parte al todo*... no linealmente de lo simple a lo complejo. Así avanza el buen aprendiz de idiomas: del texto al contexto, del contexto al texto.

En el escenario antropológico y antropológico la adecuación y la flexibilidad de lo intercultural implica poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre ‘*la cultura de otros*’ y ‘*la cultura de uno mismo*’, incluyendo la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

Cada vez hay menos dudas sobre la necesidad de que la construcción del mundo de la educación lingüística se centre en la lengua como *comportamiento intercultural*, como *compromiso en la acción intercultural* (Guillén y Castro, 2008). Los últimos años del siglo XX y los que inician este XXI nos están llevando, finalmente, a comprender la lengua como comportamiento intercultural -una herramienta para desarrollar nuestras interacciones interculturales en una cultura del mestizaje. Y nuestra perspectiva se vuelve *sociológica*. Nuestra preocupación inicial por el “*locutor ideal*” (que, en realidad, no quiere decir mucho) se ha trasladado, de la mano de una sociedad global de la información, de la educación y del mestizaje, al interés por un “*locutor intercultural*”.

Sobre la base empírica de la teoría de la relatividad lingüística, descansa el aserto común e implícito en el ámbito de los aprendizajes de lenguas de que no puede existir una competencia comunicativa en la lengua extranjera sin que tenga lugar, por parte del aprendiz, la interiorización de los patrones y valores culturales de los hablantes de esa lengua. Claro que el interrogante sobre tal implícito parece obvio: *¿Qué hablantes?; ¿qué patrones? y ¿qué valores?.* Parece evidente que los materiales didácticos y las metodologías del aula deberían reflejar, al menos, algunos de los siguientes rasgos concernientes al aprendizaje de una lengua añadida como forma de comunicación, si se pretende que los alumnos desarrollen sus capacidades para afrontar los problemas de la *dimensión social e intercultural* vinculada a tales aprendizajes lingüísticos (Trujillo Saéz, 2006). En síntesis, asumir el hecho de que:

La mediación en la derivación del significado es un proceso *dinámico* de inferencia.

(Como consecuencia) Los significados son plurales y variables en la medida en que se desarrollan las características concretas del proceso de comunicación.

Un proceso de negociación de significados está determinado por reglas discursivas de tipo social y específicas de una cultura (y por reglas de tipo pancultural) que constituyen una ayuda esencial en el aprendizaje y progreso lingüístico de apropiación de una nueva lengua.

Este tipo de reglas entran en juego a través de procesos de interacción y, como consecuencia, las estrategias de apropiación de la lengua extranjera deberían enmarcarse en la dinámica de un contexto transaccional.

Los alumnos de una lengua extranjera necesitan desarrollar una cierta sensibilidad hacia los prejuicios sociales y culturales que conllevan determinados actos de habla, y que una sensibilidad de este tipo -que se puede impulsar mediante el diseño de contenidos específicos de tipo actitudinal- resulta un prerequisite básico para comprender la nueva lengua como un medio de traspasar el umbral de la comunicación intercultural.

Sin duda, el “*contexto social*” no nos conduce a una tierra prometida en el ámbito de los aprendizajes lingüísticos pero, desde el punto de vista de las estrategias procedimentales de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de nuevas lenguas, pone de relieve algunos aspectos concretos que merecen una atención particular. Claro que el discurso social y la cultura son, a su vez, algo más que el telón de fondo y que el contexto de la significación en una lengua franca. Apropriarse de una lengua añadida es apropiarse de sus discursos sociales y de su cultura. Ello implica penetrar en la dimensión del lenguaje y las lenguas como un instrumento social bajo una perspectiva que sitúa los propios conceptos de lengua, discurso social y cultura en una dinámica de correlación interna que une estos tres conceptos a la hora de compartir la característica común de *las situaciones imprevisibles*.

Este rasgo de “*situaciones imprevisibles*”, que comparten los conceptos de *lengua, discurso social y cultura*, nos ponen en guardia, en el ámbito de los aprendizajes lingüísticos, ante la necesidad de impulsar los procedimientos y las destrezas de “*la negociación*” como fuente de toda acción didáctica y metodológica enfocada hacia un proceso efectivo de

apropiación de una lengua y una cultura diferente a la que marca nuestra propia identidad social. En realidad, las *variables* que -como tales- intervienen en este proceso de negociación están presentes en el uso de la lengua (o lenguas) propia en cada momento de nuestras relaciones interpersonales cotidianas. En sentido estricto, no son ‘*otras*’ variables las que entran en juego a la hora de la comunicación intercultural. Más bien lo que ocurre es que estas variables cotidianas aumentan, se hacen más complejas y resultan más demandantes a la hora del encuentro intercultural entre locutores interculturales.

De algún modo, en esta línea se han manifestado los equipos que han trabajado las líneas conceptuales del *MCERL*, a la hora de definir y promover la idea de ‘*competencia intercultural*’. Una competencia muy particular, más difícil de desarrollar de lo que a simple vista parece y que, al revés de lo que habitualmente piensan los que se enfrentan a ella por primera vez desde premisas educativas, comienza en el punto donde estamos cada uno de nosotros en el momento de tomar conciencia de su importancia. Así, el concepto de interculturalidad y de competencia intercultural forma parte del *pensamiento complejo* en la didáctica de las lenguas, más allá de las racionalidades simplificadoras (o deterministas) y reduccionistas que han caracterizado los enfoques estructurales o nocio-funcionales del siglo pasado.

Nuestra percepción del universo plural del exterior que nos rodea está muy condicionada por nuestra propia capacidad de observar el universo plural interior. Esto es algo aún más complejo en el caso de locutores interculturales que deben aprender a construir la cultura desde el discurso y la acción. Esta apreciación de la diversidad como motor de impulsión de la *conciencia* lingüístico-cultural de los locutores interculturales implica una buena interiorización de lo que supone una interacción dinámica entre culturas. El locutor intercultural es ‘*inter*’ porque ‘*inter-acciona*’ al tener que moverse en el reconocimiento de la diversidad de culturas. Como lo ha expuesto Guilherme (2004: 125),

...[lo intercultural] admite la existencia de múltiples culturas como ámbitos autónomos, aunque esencialmente heterogéneos, si bien su foco de atención reside en los espacios intermedios, es decir, en su interacción dialógica, en la naturaleza flexible de las identidades culturales y en los rasgos dinámicos que caracterizan los encuentros interculturales.

En definitiva, los locutores interculturales proyectan una disposición a la asunción de un *compromiso* en el que convergen factores vinculados a aspectos de identidad, alteridad y diversidad cultural. No cabe lo intercultural sin este compromiso. Y, en este sentido, los locutores interculturales tienen un compromiso para una actitud de estar abiertos, ser

flexibles, tolerantes y dispuestos a aprender de forma permanente, a diferencia de un locutor nativo que aprende menos con el paso de los años y, en consecuencia, también se esfuerza menos en cada encuentro con el Otro. Para expresarlo de forma muy sintética, un locutor intercultural lo es porque dispone de una competencia en la acción: la *capacidad de verse a sí mismo como otros le ven*. Intuiciones que el gran poeta escocés, Robert Burns, ya poseía y nos dejó patentes en los últimos versos de su poema 'To a Louse': "*O would some Power the gift to give us, to see ourselves as others see us!*".

5. Últimas palabras

Nos seguimos moviendo entre lenguas y culturas negándonos a comprender que no será posible alcanzar una deseable normalidad sin admitir, públicamente, que detrás de las lenguas y sus contextos, y de las culturas y sus contextos, existen personas y grupos sociales que están preocupados (y se ven afectados) por los códigos de buenas prácticas en cuestiones lingüístico-culturales que emanan, en definitiva, de los poderes dominantes. Las lenguas, y sus culturas, deben ser devueltas a sus fuentes de origen: a sus usuarios y a los grupos étnicos, sociales y culturales que las alimentan y dan vida.

El papel central desempeñado por una lengua (o lenguas) en la definición de sociedad cultura y grupo étnico, y su relación con todo ello y con la formación y desarrollo del pensamiento, es objeto de un debate inacabado que se remonta un largo camino y se manifiesta en una variedad de formas. El lenguaje se ha percibido de manera multidimensional como una entidad que condiciona e impone límites a nuestro pensamiento; como una herramienta que es la forma y el contenido de ese pensamiento; como la expresión del espíritu humano; como un instrumento para representar el mundo; y como el reflejo de la memoria colectiva de los hablantes y de su identidad. El lenguaje desempeña un papel fundamental en la acumulación cultural y la cultura está presente siempre en una forma lingüística. El uso y la estructura de una lengua pueden proporcionar indicadores para una situación social o la pueden reflejar sin ser necesariamente su causa. Y como es bien sabido, en el debate sobre la elección de las lenguas en la educación y en el medio social, los factores relativos al estatus, prestigio y función están siempre vinculados a una actitud que considera la lengua como un sistema que pueden ser autónomo, completo y complejo en distintos grados. Por todo ello, jamás se ha cuestionado que el lenguaje es una parte integral de la sociedad. Lo que significa que ni las lenguas ni las culturas deben ser pensadas al margen unas de las otras. En realidad, los humanos vivimos ecológicamente entre lenguas y culturas.

Vivimos las lenguas y culturas como los animales viven el bosque y como las plantas viven el suelo: ¡en total interacción con el medio ambiente!

Referencias bibliográficas

- Augé, M. (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Baetens Beardsmore, H. (2008). Multilingualism, Cognition and Creativity, *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 4-19.
- Beacco, J.-C. and Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Byram, M. (2003). On being 'bicultural an intercultural'. In G. Alred, M. Byram, & M. Flemming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp. 50–66). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2013a). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46.1, 71-86.
- Cenoz, J. (2013b). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.
- CILT (2006). *Positively Plurilingual. The contribution of community languages to UK education and society*. London: CILT.
- Crawford, J. (2000). *At War with Diversity: U.S. Language Policy in an Age of Anxiety*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Crystal, D. (1993). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EACEA; Eurydice; Euroestat (2009). *Cifras clave de la enseñanza de las lenguas en los centros escolares de Europa 2008*. Bruselas: Eurydice.
- Gardner, R. and Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C. y Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las Lenguas Modernas. Competencia Plurilingüe e Intercultural*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Guilherme, M. (2004). The role of intercultural communication and interaction in Modern Languages Departments, *Anglo-Saxonica*, II, 21, 119-138.
- Guillén Díaz, C. y Castro Prieto, P. (2008). ¿Qué formación didáctica del profesorado de lengua extranjera para la gestión de la dimensión intercultural? La concepción de un dispositivo como instrumento de referencia, *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas*, 14, 181-208.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America: A study in Bilingual Behaviour*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Secretaría General Técnica del MECD.
- Lorenzo, F., Trujillo, F., y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Ed. Síntesis.

- Madrid, D. and Hughes, S. (Eds). (2011). *Studies in Bilingual Education*. Bern: Peter Lang.
- McNamara, J. (1966). *Bilingualism and Primary Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mohanty, S. (1992). Stitching It Together: An Interview with Meena Alexander in *Literature Alive*. *Literature Alive*, 4.3; 24-31.
- Moreno Cabrera, J. C. (2006). *De Babel a Pentecostés: Manifiesto plurilingüista*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Moreno Cabrera, J. C. (2008). *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona: Península.
- Ouane, Adama (Ed.) (1995). *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'Éducation.
- Pattanayak, D.P. (Ed.) (1990). *Multilingualism in India*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Silva Valdivia, B. et al. (2010). *Avaliación da competencia do alumnado de 4º da ESO nos idiomas galego e castelán*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- Trujillo Sáez, F. (2006). *Cultura, Comunicación y Lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Octaedro-Mágica.
- Vez, J.M. (2010a). Bilingüismo internacionalista. En A. Egea Fernández-Montesinos (Coord.), *Agenda 2012. Nuevas perspectivas del sistema educativo andaluz* (pp. 33-50). Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Vez, J.M. (2010b): Linguas e globalización en Europa. En B. Silva, J. Rodríguez e I. Vaquero (Coords.), *Educación e Linguas en Galicia* (pp. 165-194). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- Vez, J.M. (2014). Language Policies in Galicia: from bilingual education to trilingual schools. In Jiménez Raya, M. & Lamb, T. (eds), *Global perspectives on language education policy*. Clevedon: Multilingual Matters.