

CONTEXTO POLÍTICO DE LOS APRENDIZAJES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA DIMENSIÓN EUROPEA

José Manuel Vez

ICE de la Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

En este artículo se parte de los presupuestos definidos en los diseños curriculares de los países europeos con respecto a la adquisición de la competencia comunicativa en las lenguas extranjeras. La consecución de estas metas requiere, en la línea marcada por M. Halliday, superar los planteamientos metodológicos mediante un enfoque semiótico y social, lo cual conduce, dentro de la Unión Europea, a no rehuir un contexto necesariamente *político*, si es que se aspira a construir una *seña de identidad europea*, aunque, eso sí, dentro de la heterogeneidad y de las diferencias. Una de las aportaciones centrales de este trabajo insiste en la necesidad de revisar el constructo de *competencia comunicativa europea*.

ABSTRACT

In this article we part from the assumptions defined in the Syllabus Designs in the European countries about the communicative competence in Second Language Acquisition. As with M. A. K. Halliday, achieving these aims requires to overcome the linguistic and structuralist methodological basis through a semiotic and social approach. This leads us, in the European Community, not to avoid a necessarily *political* context if we want to create a *distinguishing mark of an European identity*, although obviously within heterogeneity and cultural differences. One of the main contributions of this work insists upon the necessity to review the concept of *European communicative competence*.

INTRODUCCIÓN

A comienzos del siglo XXI nuestro mundo está constituido, entre otras cosas, por una variedad de sistemas de comunicación que hacen cada vez más imprescindibles y ágiles los intercambios entre los individuos y los países. Y es en este contexto donde la competencia comunicativa de los individuos adquiere más relevancia que nunca al constituirse en un factor de desarrollo o de entorpecimiento entre las diferentes culturas de unas y otras nacionalidades.

Porque el hablante de una lengua, o de una variedad lingüística, forma parte de una comunidad, y ésta es el resultado de una red de relaciones entre las personas

que -hablando entre sí- tienden a acercar sus formas de expresión, se necesita una adecuada competencia comunicativa para funcionar en la vida cotidiana, para el establecimiento de las relaciones personales y sociales, para comprender y compartir o no las experiencias y puntos de vista, para resolver problemas, tomar decisiones, expresar actitudes... puesto que, debido a la internacionalización de la economía, el campo de la competencia hoy es *el mundo*. Por ello, desde lo local hacia lo universal, los estudiantes deben ser formados de una manera sólida para que puedan ser interlocutores en cualquier parte de este mundo, especialmente en Europa.

La realidad muestra, entonces, una educación que está perdiendo, entre otras cuestiones, que los ciudadanos puedan responder a los retos que plantea diariamente la sociedad moderna mediante la implementación de programas que permitan desarrollar, desde el momento mismo en que son estudiantes de niveles básicos, altas competencias en los diferentes campos del saber, que les permita actuar estratégica y comunicativamente en contextos caracterizados cada vez menos por la globalización y, al tiempo, cada vez más también por el respeto a la diversidad.

La circulación de mercancías y de personas así como la aceleración en los ámbitos de la comunicación, hacen que Europa experimente un proceso de intercambios sin igual en su historia. Ni en la época del Imperio Romano, ni en la Edad Media *internacional*, las comunidades lingüísticas se han interrelacionado en tal medida, siendo cada vez más necesarios e imprescindibles los contactos con otros países que hablan otras lenguas y poseen rasgos culturales diferentes.

La comunicación que se establece a través de una lengua vehicular, no puede satisfacer las necesidades de profundizar en esos contactos, por lo que la apreciación y el conocimiento de varias de las lenguas maternas de las grandes familias lingüísticas que integran la Unión Europea -al menos a nivel *comprensivo*- debiera ser un objetivo primordial en la educación escolar obligatoria. Sin embargo, la opinión pública -que muestra un gran respeto por su (o sus) lengua materna- se muestra a veces reacia a la reciprocidad, a introducir e implantar su lengua en las escuelas europeas. Y la comunicación entre europeos queda, así, limitada a una gran lengua-autopista (el *English*) que no representa ni a las lenguas ni al patrimonio cultural de la mayoría de los nacionales pertenecientes a su plataforma continental. La libre circulación de personas, su instalación en países vecinos, queda restringida precisamente por esa falta de una enseñanza lingüística diversificada, por la ausencia de una implicación *comprometida* por parte de las autoridades *políticas* comunitarias.

Como es bien conocido (cf. *Veiz*, 1999), se están llevando a cabo diversas experiencias de adquisición receptiva -primeramente en el interior de familias de lenguas románicas- que motivan la transposición de la experiencia a otras variedades lingüísticas -germánicas o eslavas- como paso previo a una competencia comunicativa que conduzca a la motivación personal y subjetiva.

Pero...

¿Cómo lograrlo?

¿Qué enseñar y de qué manera?

¿Qué competencias desarrollar de manera que permitan un saber ser y un saber hacer coherente con los cambios de la sociedad actual?

¿Qué papel pueden jugar los centros de Educación de las universidades europeas ante este reto?

Un programa educativo no puede plantearse sin tener en cuenta un proyecto social y educativo cohesivo porque:

¿Educar a quién y para qué sociedad?

¿Investigar qué y para lograr qué tipo de sociedad?

¿Enseñar cómo y para lograr qué?

Estos interrogantes, mirados desde la compleja relación lenguaje-pensamiento-realidad, pueden generar posibles pautas que den razón de la génesis de dicha problemática. El problema cognitivo no obedece a técnicas, métodos, habilidades ni a contenidos, como tradicionalmente se consideraba en la educación, sino a procesos de pensamiento que es posible desarrollar si se potencia el lenguaje como un factor fundamental en el desarrollo intelectual y cultural del individuo.

Hoy en día, no resulta motivo de discusión -al menos en el campo de las investigaciones aplicadas- el hecho de que el grado de eficiencia en la competencia comunicativa oral de una o varias lenguas extranjeras pertenece más al ámbito de lo social y no tanto al de lo académico (Puren, 1995). Es decir, la eficiencia o insuficiencia en el dominio comunicativo de las lenguas extranjeras *se percibe y se aprecia de manera distinta en el nivel de las transacciones sociales que en el nivel de los procesos escolares donde se cursan asignaturas de estas lenguas*. Y se comparte cada vez más el hecho de que los resultados académicos obtenidos en estas asignaturas no siempre revelan la apropiación de una competencia comunicativa eficaz en estas lenguas que sirva al único y verdadero propósito de su propia existencia curricular: la formación de los alumnos de niveles previos a la Universidad en el desarrollo de capacidades personales efectivas para incorporarse socialmente a los crecientes escenarios de la construcción colaborativa de la realidad por medio de interacciones comunicativas orales más plurilingües y más interculturales (Kramsch, 1995).

Tampoco es objeto de debate el hecho de que el progreso experimentado en la apropiación efectiva de competencias orales en una o varias lenguas extranjeras, desde la incorporación masiva en el mundo de los enfoques comunicativos, ha beneficiado por igual a *todos* los escolares que han experimentado esta orientación en las aulas. Y no parece, por otra parte, existir el menor interés en averiguar si la vertiente más lingüística, o la más didáctica, o la más psicológica de estos enfoques comunicativos guarda una relación directa con los diferentes niveles de eficacia en la consecución de este tipo de competencia en lenguas extranjeras.

En el ámbito más general de las investigaciones sobre la enseñanza de estas lenguas -y más concretamente desde la corriente de la *lingüística aplicada crítica* (cf. Pennycook, 2001), por la que navegan mis argumentaciones desde hace un tiempo- se piensa que no resulta posible clarificar cuestiones relativas a la apropiación de una competencia comunicativa en lenguas diferentes a la propia o propias sin invocar aspectos de mayor trascendencia acerca de la propia naturaleza del comportamiento humano en general. El lenguaje está tan íntimamente relacionado con cual-

quier cosa que hacemos (contar, medir, pensar...), y con lo que somos, que cualquier intento de vincularlo en exclusiva a los simples procesos y contenidos utilitaristas debe ser analizado con las máximas cautelas... procesos y contenidos utilitaristas que, a menudo, han sido los únicos tenidos en cuenta en el ámbito didáctico de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La mayoría de los diseños curriculares europeos coinciden en señalar que, al final de la educación obligatoria, los alumnos deberían estar suficientemente capacitados para un pleno desarrollo de sus habilidades comprensivas y expresivas en la dimensión oral de una lengua extranjera en situaciones ordinarias de la comunicación. La declaración del Consejo Europeo de Ministros de Educación, reunidos en sesión plenaria el 4 de junio de 1984 en Luxemburgo, es bien conocida:

Les Etats membres conviennent de promouvoir toutes mesures appropriées pour que le plus grand nombre possible d'élèves acquière, avant la fin de l'obligation scolaire, une connaissance pratique de deux langues en plus de leur langue maternelle (Conseil de l'Europe, 1984: 12).

Más recientemente, desde los acuerdos que se derivan del *Marco Europeo Común de Referencia para el Aprendizaje y la Enseñanza de Lenguas*, propuesto en 1996 a partir de las decisiones y recomendaciones del Comité de Ministros del Consejo de Europa social (cf. Conseil de l'Europe, 2001), este objetivo se extiende a la necesidad de hacerlo, al menos, en dos lenguas extranjeras. Lo que ha ocurrido en estas dos últimas décadas, justamente en el tránsito hacia lo que está siendo el nuevo siglo de la comunicación, se podría resumir como una situación social de enorme y rica diversidad europea respecto a la adopción de esas «*mesures appropriées*» en los sistemas educativos de los Estados miembros. Una diversidad que pone de manifiesto, sin necesidad de mayores investigaciones empíricas, el grado desigual de competencias comunicativas orales en el dominio de lenguas extranjeras por parte de los escolares de unos y otros países. Al tiempo, una diversidad que revela -sobre todo- las ventajas y desventajas que, a nivel individual y colectivo, tendrán los ciudadanos de la comunidad europea en los próximos años en cuanto a las interacciones económicas, políticas, sociales y culturales vinculadas a la fuerza social del uso efectivo de varias lenguas no sólo para el desempeño de tareas especiales, en el transcurso de determinadas transacciones comunicativas, sino también en el empleo ordinario de una forma de construcción del pensamiento más plural, a nivel lingüístico, y más intercultural a nivel de valores socio-comportamentales (cf. Vez, 2002).

Sin duda como resultado del desencanto socialmente percibido -y bastante generalizado en el mundo- sobre el aprendizaje efectivo de lenguas extranjeras, las investigaciones punteras en el ámbito de la lingüística aplicada (Bailey y Nunan, 1996; Woods, 1996; Williams y Wright, 1997) se están inclinando, en el transcurso de estos últimos años, por una tarea que va mucho más allá de las estériles aventuras cuantificadoras acerca de los resultados obtenidos en virtud de la aplicación de unos u otros enfoques metodológicos en el plano formal de los sistemas escolares. El objetivo que guía en la actualidad buena parte de las preocupaciones de la investigación en este ámbito se

centra en la tarea de *qualificar* la dimensión de los aprendizajes de lenguas distintas a las que configuran nuestra instalación social ordinaria. Y se está haciendo desde la hipótesis inicial de que la apropiación de estas otras lenguas, al igual que la adquisición de la lengua o lenguas propias de nuestra vida cotidiana, es una *apropiación cultural* y no el resultado de una *enseñanza académica*.

Cada día se avanza más en el consenso en torno a la creencia de que se enseña la dimensión lingüística de las lenguas, pero su apropiación -como potencial semiótico para significar en ellas, en el sentido que Michael Halliday (1975, 1978) dio a "*significar*", y no para decir o saber acerca de ellas- se produce a través de una *absorción sociocultural*. Desde esta creencia, las investigaciones en desarrollo acerca de procesos de apropiación eficaz de la competencia comunicativa de lenguas extranjeras en medios formales de enseñanza-aprendizaje, pivotan sobre tres ejes conceptuales:

1. Que es necesario reformular el concepto de "*lenguas extranjeras*" para representar mejor la percepción sociocultural del hecho de su apropiación (Vez, 1995a; 2001), al menos en el contexto de la educación europea. ¿Puede un nacional europeo de Italia o España sentir que el Francés es una lengua extranjera en igual medida que lo es el Japonés?
2. Que es preciso llegar a un nuevo tipo de consenso progresivo sobre los procesos y el contenido de los rasgos socioculturales de las lenguas que tratamos de incorporar a la propia o propias.
3. Que la aplicación de este consenso no es igual en unos contextos que en otros. Igual que no lo es aquello que se esconde tras las investigaciones en contextos de adquisición de segundas lenguas frente a los contextos de aprendizajes escolares formales de lenguas extranjeras o frente a los contextos de aprendizaje de lenguas para fines específicos de tipo funcional, o frente a los conflictos de lenguas en contacto, etc. (Vez, 1995b).

Las últimas propuestas de adecuación del desarrollo curricular de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español resultan conformes a este mismo planteamiento y, no cabe duda, los esfuerzos por acomodar la situación real en cuanto a logros en competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras a la necesidad social demandada, son cada vez más y mejor proyectados en el mundo profesional de la educación en estas lenguas. Aún así, a diferencia de lo que ocurre en muchos otros países europeos, el camino por andar se nos hace más largo de lo previsto y, sin duda, con obstáculos más serios que se resisten a nuestro paso y retrasan nuestro avance en la conquista de unos logros que la propia sociedad no deja de reclamar.

En este sentido, coincidimos con Van Lier (1995: 21) cuando subraya que la meta de la educación lingüística debe ser la de ayudar a los alumnos a que se conviertan en usuarios de la lengua, eficientes, creativos y críticos. Por eso, define el sentido del aprendizaje lingüístico en estos términos:

Quizás el aprendizaje de una lengua pueda ser definido como el proceso a través del cual aprendemos a utilizar símbolos comunicables en pensamiento, acción, e inter-

acción. Tal definición, vaga como debe serlo por necesidad, subraya los contextos cognoscitivos, críticos, utilitarios y sociales del uso lingüístico real. (Van Lier, 1995: 22).

Claro que a estos contextos (cognoscitivos, críticos, utilitarios y sociales) del uso lingüístico real a que hace referencia Van Lier, cabe añadir el contexto *político*. Un contexto, como espero dejar claro en este trabajo, de excepcional trascendencia a la hora de contextualizar la problemática de las lenguas extranjeras en la *acciones de convergencia europea* que todos los Estados miembros hemos asumido y estamos ya diseñando, al menos en el papel.

1. LAS ACCIONES (¿POLÍTICAS?) DEL CONSEJO DE EUROPA

Por mucho que nos cueste admitirlo, o a pesar de que haya a quien le moleste, los contextos de las lenguas extranjeras (en adelante, LEs), de su enseñanza y de su aprendizaje en el medio escolar formal, no sólo son de naturaleza lingüística, sociolingüística, curricular... lo son también de índole *política*. Y lo son en gran medida. De ahí la necesidad de abordar algunas de las cuestiones que, en el ámbito de la toma de decisiones de la Unión Europea, están advirtiendo -desde hace ya décadas- de la necesidad de distinguir entre las propuestas que son resultado del avance en las investigaciones sobre *adquisición*, y en realidad sobre *adquisición del Inglés* -es decir, de una segunda lengua en medios de inmersión o submersión naturales- y aquellas otras propuestas que resultan de *interés educativo para el gran marasmo de la situación escolar de los aprendizajes de LEs desde una dimensión y perspectiva europeas*.

En mi opinión, el alcance de esta segunda cuestión pasa por comprender que *ni todo pasa ni todo queda* en las bien divulgadas acciones del Consejo de Europa a través de los distintos organismos e instituciones que, a lo largo de las pasadas décadas, se han implicado más directamente en las políticas de planificación y evaluación de los aprendizajes y enseñanzas de LEs en la Unión. En realidad, las políticas del Consejo desde finales de los años sesenta¹ hasta hoy en día, no son otra cosa que *acciones de tipo técnico*, de naturaleza *recomendatoria*, poco comprometidas con soluciones *directivas* de cumplimiento estricto, y en plazo, por parte de los socios europeos; es decir los gobiernos de los Estados miembros.

Este tipo de acciones de carácter técnico, muy recomendatorias y poco impositivas² (si bien altamente consensuadas), responden a dos fases en las que los protagonistas ni siempre han sido los mismos ni el peso equilibrado de unos y otros se ha mantenido de igual manera en el fiel de la balanza. Tras las acciones, como casi detrás de todo, hay poder. Y el poder cambia de platillo en función de las propias dinámicas de estas acciones políticas.

¹ Si bien utilizo los años sesenta (finales) como referente, es de todos sabido que no es hasta comienzos de los setenta que empieza una auténtica divulgación de las acciones a que aquí hago referencia.

² El Dr. José Luis Atienza discrepa de esta visión cuando juzga el discurso del MECR como un documento que se mueve "entre el consenso y la imposición". Cf. Atienza (2002: 17).

Mi intención con la imprecisa determinación (no puede ser de otro modo...) de estas dos fases, es sólo la de distinguir entre: a) un primer momento, largo en el tiempo, que ocupa el espacio que va desde las primeras tentativas (allá por mediados de los años cincuenta) hasta el letargo (¿la crisis?) de este tipo de acciones en torno a 1985, y b) un segundo momento de impulso definitivo y creciente divulgación de los nuevos instrumentos que resultan de las investigaciones encargadas en esta época, en especial el MECR y el PEL³.

En lo que se refiere a la primera fase o momento, cabe decir algo que es poco o nada conocido: *Todo había comenzado ya en 1954, antes de la creación del propio Consejo, que no ocurrió hasta 1962.* Aquel año tuvo lugar una Convención Cultural Europea en la que los Estados participantes declaran, en el artículo 2 del documento que firman, lo siguiente:

Cada parte contratante, en la medida de lo posible,

- a) Impulsará entre los sujetos miembros de sus naciones el estudio de las lenguas, de la historia y de la civilización de las otras Partes Contratantes y ofrecerá a estas últimas en su propio territorio facilidades para desarrollar tales estudios.
- b) Se esforzará en desarrollar el estudio de su lengua o de sus lenguas, de su historia y de su civilización sobre el territorio de las otras Partes Contratantes y en ofrecer a los sujetos procedentes de estas últimas la posibilidad de seguir semejantes estudios en su territorio.

Y en 1969, siete años después de la creación del Consejo, la Resolución (69) 2 de su Comité de Ministros declara:

- que para llegar a una verdadera unidad de planteamientos entre los países de Europa hay que suprimir las barreras lingüísticas que les separan;
- que la diversidad lingüística forma parte del patrimonio cultural europeo y que, lejos de ser un obstáculo a la unidad debe llegar a ser, gracias al estudio de las lenguas vivas, una fuente de enriquecimiento intelectual;
- que sólo mediante una generalización del estudio de las lenguas vivas europeas se harán posibles la comprensión mutua y la cooperación en Europa.

Dos años más tarde, en 1971, el Consejo de Europa contrata y pone en funcionamiento un grupo de expertos con el objetivo de desarrollar un Proyecto de Lenguas Vivas, cuya "opción pedagógica e ideológica fundamental" es "la voluntad de centrar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas vivas sobre el aprendizaje" (p. 9 del Proyecto). Al tiempo, el Proyecto se propone también crear un *Sistema Europeo de Unidades Capitalizables*.

Los dos primeros productos de este grupo son el *Threshold Level*, nivel umbral

³ Respectivamente: MECR, *Marco Europeo Común de Referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas vivas*; PEL, *Portafolio Europeo de las Lenguas*. (Se compone de tres elementos de trabajo: pasaporte, biografía y dossier).

para el inglés, del que es responsable J. A. Van Ek, en 1972, y el *Modelo para la definición de necesidades de lenguaje de los adultos*, a cargo de René Richterich. Tras ello, aparecerá una segunda versión del *Threshold Level* en 1975, y en 1976, *Un Niveau-Seuil* para el francés, bajo la responsabilidad de Daniel Coste. Le seguirán, sucesivamente, otros niveles umbrales para las distintas lenguas, entre ellas el español, el italiano, el catalán, el gallego, etc. En 1976, Van Ek, una vez más, lidera la publicación de una adaptación del *Threshold Level* para los niveles escolares (con un apéndice metodológico de un diseñador británico de cursos de Inglés, L. G. Alexander) y Louis Porcher, en 1980, dirigirá una adaptación de *Un Niveau-Seuil* también para su empleo en los contextos escolares.

En 1981 se publica el primer balance del Proyecto de Lenguas Vivas, que podríamos considerar una evaluación de progreso de lo que fue la primera etapa de acciones del Proyecto de Lenguas Vivas. A partir de aquí cabe considerar, en términos informales, que comienza la *segunda etapa* de este magno y cíclico Proyecto, que concluye provisionalmente -ahora- con el MECR y el PEL. Las acciones citadas en el MECR y el PEL, que hoy casi todo el mundo conoce, no son otra cosa que una prolongación exquisita de todo este conjunto de precedentes.

Los productos resultantes de las acciones de la primera etapa, casi todos alrededor de los niveles umbrales, el análisis de necesidades, etc., en donde se observa un liderazgo de las tesis argumentales y de los trabajos de Van Ek, son determinantes para la instalación en Europa (e incluso fuera del ámbito europeo) del concepto de *competencia comunicativa* (y, sobre todo, oral). La labor de diseminación que se genera a partir de las acciones políticas del Consejo en estas décadas es de tal intensidad que no cabe otra cosa que decir que: *nunca antes se habían publicado en Europa (y en otros países) tantos libros científicos, libros comerciales de cursos de idiomas, capítulos en libros y artículos en revistas especializadas sobre la competencia comunicativa en LEs.*

La segunda etapa, a partir de la evaluación del Proyecto en 1981, nace en realidad tras un breve paréntesis en las acciones donde es posible establecer variadas conjeturas no ajustadas al caso que aquí nos concierne. Si la primera etapa lo que consigue, de hecho, es una gran diseminación del Inglés como lingua franca también en Europa (además de serlo ya en todo el mundo)⁴, la segunda -en la que ahora nos encontramos- corrige esa tendencia (al menos en el papel) y tiende a dirigirse hacia políticas favorecedoras de conceptos como el de *pluralidad lingüística europea, interculturalidad, comprensión mutua y cooperación europea*, etc.

Esta segunda etapa, en la que J. L. M. Trim ocupa un nuevo y decidido liderazgo, despegua en su línea de producción de *conciencia lingüística europea* con trabajos de línea crítica: *Transparency and coherence in language learning in Europe*, en 1992, y el propio análisis crítico que Van Ek y Trim publican en 1993 del Nivel Umbral. A partir de aquí un impulso a las acciones del Consejo bajo la batuta de Trim: un estudio de los

⁴ Pensemos, por ejemplo, que frente a la interesante producción especializada en torno a la competencia comunicativa por parte de expertos franceses, alemanes, etc., los trabajos más ingentes, mejor divulgados y más referenciados en la literatura al uso son los de Widdowson, Sheils, Candlin, Brumfit, Johnson, etc.

Action Programs 1990-95, publicado en 1993, una recogida de datos sobre *Recent developments on a Common European Framework of Reference for Modern Language Learning and Teaching*, que ve la luz en 1995, y dos años más tarde, toda la 'última gama' de productos que hoy son bien conocidos y no merecen mayor atención para el propósito de este trabajo. Me refiero a la progresivas versiones del MEQR, de sus útiles y tan bien acogidas Guías de uso⁵, y del Portafolio Europeo de Lenguas incluyendo instrumentos tan poderosos (al menos potencialmente) como son el Pasaporte, la Biografía, el Dossier y la Guía de Uso de D. Little y R. Perclova.⁶

Al margen de este tipo de documentación, de utilización directa por parte de los expertos y profesionales docentes del mundo de las LEs, existe una amplia gama de acciones que, más en el dominio de la *literatura gris*, forman parte del tono *político* que va adoptando el Consejo de Europa en esta época. Así:

- a) La Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa establece:

Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.

Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.

Que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas.

- b) La Solicitud F14 y F17 del Comité de Ministros a los Gobiernos de los Estados Miembros inciden, respectivamente, en:

Que fomenten la colaboración nacional e internacional de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que se dediquen al desarrollo de métodos de enseñanza y de evaluación en el campo del aprendizaje de lenguas modernas y a la producción y el uso de materiales, incluyendo las instituciones que se dedican a la producción y al uso de materiales multimedia.

⁵ Hago explícita mención de la Guía para uso del profesorado de B. Page y de la Guía para uso de los formadores del profesorado de Primaria de R. Balbi.

⁶ Todos estos productos, en diferentes lenguas, son de fácil acceso desde la página web del Consejo de Europa (<http://www.coe.int/portal/T.asp> o bien <http://culture.coe.int/portfolio>).

Que tomen las medidas necesarias para completar el establecimiento de un sistema eficaz de intercambio de información a nivel europeo que comprenda todos los aspectos del aprendizaje, la enseñanza y la investigación en el ámbito de las lenguas, y que faciliten el pleno uso de la tecnología de la información.

- c) El Anexo a la Recomendación R (82) 18, sobre Medidas Generales, apunta en una dirección muy interesante:
En primer lugar...

Asegurar, siempre que sea posible, que todos los sectores de sus poblaciones dispongan de medios eficaces para adquirir el conocimiento de las lenguas de otros estados miembros (o de otras comunidades que pertenezcan a su propio país), así como las destrezas para el uso de esos idiomas que les permitan satisfacer las necesidades comunicativas y, en concreto:

- 1.1. Desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país y ayudar en ello a los extranjeros que residen en su propio país.
- 1.2. Intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta y comunicarles sus pensamientos y sentimientos.
- 1.3. Alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales.

En segundo lugar...

Fomentar, facilitar y apoyar los esfuerzos que profesores y alumnos de todos los niveles realizan para aplicar en su propia situación los principios de construcción de sistemas de aprendizaje de lenguas (tal y como se desarrollan progresivamente en el programa de «Lenguas Modernas» del Consejo de Europa):

- 2.1. Fundamentando la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos.
- 2.2. Definiendo objetivos útiles y realistas lo más explícitamente posible.
- 2.3. Desarrollando métodos y materiales apropiados.
- 2.4. Elaborando formas e instrumentos adecuados para la evaluación de los programas de aprendizaje.

En tercer lugar...

Fomentar la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción, en todos los niveles educativos, de los métodos y materiales más apropiados que permitan a los distintos tipos de alumnos la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas.

- d) Pero, sin duda, los objetivos políticos de las acciones del Consejo en el ámbito de las Lenguas Modernas, encuentran su mayor nivel de concreción en el *Preámbulo a la R (98) 6* donde se recogen metas de amplia envergadura. Así:

- Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.
- Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.
- Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.
- Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.
- Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.

Cabe tener en cuenta que, a la luz de estos objetivos, el Comité de Ministros enfatizó:

...la importancia *política* que tiene, en el presente y en el futuro, el desarrollo de campos específicos de acción como, por ejemplo, las estrategias para diversificar e intensificar el aprendizaje de lenguas con el fin de fomentar el plurilingüismo en un contexto paneuropeo...

y dirigió la atención al valor de...

...promover el desarrollo de enlaces e intercambios educativos y de explotar todo el potencial que tienen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

Claro que, como al principio señalaba, no todo son o deben ser acciones de tipo técnico. Desde la propia conciencia de expertos en el campo de la didáctica de las LEs, de profesores de estas lenguas, de lingüistas aplicados, etc., los pasados años, en este rico tránsito de apuesta interdisciplinar por una integración europea⁷ ubicado entre el final del siglo XX y el comienzo del nuevo milenio, están apuntando en la dirección de un nuevo horizonte para el marco sociológico y sociocultural de los aprendizajes de LEs que no tiene parangón, como es fácil suponer, en otros contextos fuera de Europa. En realidad es una *seña de identidad europea* para el aprendizaje y enseñanza de las LEs que no se hace explícita en los discursos de los políticos pero está viva y presente en el sentir europeo de muchos profesionales de este

⁷ El trabajo coordinado por el Dr. Xulio Pardellas de Blas, desarrollado por investigadores de la Universidad de Vigo en el marco del Proyecto Jean Monnet de la Comisión Europea, resulta un magnífico exponente de la orientación interdisciplinar de esta integración europea. Cf. Pardellas (Coord.) (1999).

territorio. De ahí, sobre todo en tiempos de convergencia europea el la educación superior, la necesidad de encontrar una respuesta al interrogante

¿Qué rasgos caracterizan a esta señal de identidad europeísta de las LEs?

2. EL LÍMITE DE LO NECESARIO...

Cuando nos decimos y nos sentimos europeos, tenemos también un compromiso en nuestro campo profesional con las soluciones a la apropiación efectiva de varias lenguas europeas para una interacción social, a nivel transnacional, más rica y diversificada en lo lingüístico y en lo intercultural.

Consideraba Comenius (1631) en su *Janua Linguarum* que *"ne tentez pas d'apprendre toutes les langues à la perfection, mais seulement dans la limite du nécessaire"*. Han pasado más de tres siglos desde las intuiciones de Comenius en torno al aprendizaje de nuevas lenguas y, desde entonces, el concepto del límite de lo necesario ha sido un objeto permanente de discusión y debate dentro y fuera del ámbito de la didáctica de las lenguas añadidas. Aunque más bien, para ser preciso, habría que decir que el debate se ha producido en la mayoría de las ocasiones en territorios bastante ajenos al campo profesional de la enseñanza y aprendizaje de otras lenguas.

La secular pugna acerca de la primacía de una lengua sobre las demás nos lleva, tres siglos después, a reformular las intuiciones de Comenius en la dirección no tanto de plantearse exclusivamente los límites de lo necesario en cuanto a *"cómo"* aprender nuevas lenguas sino también en relación a *"qué"* otras lenguas aprender.

¿Hasta qué punto entra en los límites de lo necesario, en los inicios de un nuevo milenio que se caracterizará sin duda por una nueva dimensión de la comunicación social, seguir propugnando un desarrollo oficial del curriculum escolar de lenguas extranjeras sobre la base de una oferta mayoritaria o casi exclusiva del Inglés con una orientación casi íntegramente productiva?

Los pasados siglos son testigos de una creciente confirmación social y académica del concepto de *"políglota"* como alguien que domina a la perfección varias lenguas. Claro que en los cinco últimos años se alzan cada vez más voces que se inclinan por la relevancia del concepto de *"comunicador social a nivel transnacional"* como alguien que, sin dominar a la perfección varias lenguas, es capaz de comunicarse con los demás desde la producción en la suya o suyas propias, o simultaneando esta producción lingüística con la ejercida en otra lengua de amplio uso internacional...

¿Y cuál es el perfil de este comunicador social transnacional?

Se podría decir que alguien que puede comprender a los demás cuando se expresan en sus propias lenguas, bien sea dentro del ámbito de varias lenguas transnacionales de su misma raíz lingüística o en el ámbito de lenguas de una amplia difusión social.

¿Y sobre qué nos están llamando la atención estas voces que empiezan a hacerse escuchar en estos años?

Uno tiene la impresión de que empieza a percibirse una creciente atención por parte de instituciones públicas relevantes y, principalmente, por asociaciones europeas de profesores de lenguas extranjeras diferentes al Inglés, a varios frentes en simultáneo:

1. La creciente necesidad de valorar el alcance de la dimensión europea en las lenguas del curriculum escolar de los Estados miembros.
2. El análisis de la comunicación social entre los ciudadanos europeos.
3. El papel que cumplen los aprendizajes lingüísticos de las denominadas lenguas extranjeras con la atención puesta en una dimensión plurilingüe y multicultural de la Unión.
4. Las demandas de diversificación y ampliación de las ofertas educativas de estas lenguas.
5. El propio concepto de qué significa hoy "comunicarse socialmente" a nivel transnacional en el contexto europeo.
6. La preocupante fuerza social que se deriva de la casi exclusiva comunicación transnacional en lengua inglesa en la plataforma continental europea, etc.

Entre las distintas recomendaciones que en diversos momentos han sido puestas de relieve por parte de este tipo de atenciones hacia una didáctica de las LEs de marcado interés europeísta, cabe destacar el consenso unánime acerca de la necesidad de investigar las condiciones, las motivaciones y las actitudes, las ventajas e inconvenientes, etc. en torno a un diseño de los aprendizajes lingüísticos de las lenguas añadidas, en el contexto escolar, capaz de integrar los intereses de una dimensión europea.

Y, en este sentido, se busca dotar a este diseño de rasgos específicos y característicos que, aún compartiendo los planteamientos generales de cualquier otro diseño en el área de estas lenguas, permitan revelar y proyectar una identidad propia y ajustarla a las necesidades de construcción de esta dimensión.

Se trata de una perspectiva más realista y ajustada a la dimensión netamente europea, más intercultural e integradora y, en definitiva, más centrada en una formación lingüística de los niños y adolescentes europeos como futuros ciudadanos adultos de la Unión que sean capaces de desenvolverse socialmente a nivel transnacional en el marco de una dimensión comunicativa plural y respetuosa con los valores culturales y los rasgos idiosincráticos de las diversas comunidades y naciones que conforman los distintos Estados que componen la Unión Europea.

El establecimiento de las hipótesis iniciales que a menudo se barajan sobre la investigación en los aprendizajes de LEs, desde una dimensión europea, se podrían resumir en tres hipótesis:

Hipótesis 1ª:

La mayoría de los diseños curriculares de lenguas extranjeras en Europa responden a lo que Rudduck (1991) denomina una "innovación sin cambio" en la

medida en que no llegan a afectar a cómo los profesores y alumnos (y la sociedad en general) piensan y desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Hipótesis 2ª:

La construcción de Europa demanda una alternativa realista e idiosincrática en la enseñanza-aprendizaje de lenguas europeas. Una alternativa...

- a) que reequilibre los pesos específicos de lenguas y culturas latinas y anglo-germánicas
- b) que evite la creciente potenciación de una lengua-autopista
- c) que *reconsidere* el actual concepto de que comunicarse socialmente a niveles transnacionales en Europa es "hablar y escribir" todos una "misma" lengua franca.

La Europa de la moneda única no implica, en absoluto, *una lengua también única*. Muy al contrario, cabe pensar en *una unidad de diferencias*, tal como lo es y lo refleja nuestra diversidad lingüística y cultural.

Hipótesis 3ª:

Para comunicarse, en forma oral y escrita, no es necesario hablar y escribir la misma lengua⁸. Se puede hablar y escribir en la propia lengua y comprender la de los demás. Desarrollar las destrezas comprensivas entre lenguas de una misma raíz lingüística, en los niveles iniciales de la escolarización, supone un planteamiento didáctico (*aprender a comprender*) más pertinente que el que se deriva de la potenciación de las destrezas productivas.

Estas tres hipótesis de trabajo, en mi opinión, desembocan en una reflexión global que incide de lleno en el replanteamiento de los rasgos socioculturales del aprendizaje de lenguas añadidas en Europa. Nadie duda que el concepto de heterogeneidad es consustancial al de Unión Europea. Ha estado ahí, de siempre, alimentando sus múltiples representaciones culturales y humanas... en constante evolución... asentadas sobre un pasado formado y acostumbrado a la normalidad dentro de la diversa homogeneidad. Girard (1991: 66), como tantos otros⁹, incidió hace ya un tiempo en la necesidad democrática de una competencia en LEs a nivel europeo a la que no se acaba de atender desde los estrechos límites políticos y educativos de los sistemas escolares de los países miembros:

Faire en sorte, autant que possible, que toutes les catégories de la population disposent effectivement de moyens d'acquérir une connaissance des langues, telles qu'elles permettent de satisfaire leurs besoins de communication.

⁸ Una idea expresada con rotundidad por Calvet hace ya unos años. Cf. Calvet, L.-J. (1993): *L'Europe et ses langues*, Paris, Plon

⁹ Por ejemplo, Coste (1991: 174) insistirá, por su parte, en un "plurilinguisme où il y ait maîtrise égale et éléments de plusieurs langues, il faut songer à des profils de compétences diversifiées..."

Pero los obstáculos ante este tipo de demanda, que no son otra cosa que los retos a los que se enfrenta la intercomprensión en LEs, son más complejos que lo que a menudo se piensa. Yo soy de los que creen que el conjunto de estos tres argumentos iniciales nos deberían llevar a plantear en el presente debate entorno al Espacio Europeo de Educación Superior un par de cuestiones, a modo de grandes dudas, en los siguientes términos:

¿Contribuye la intercomprensión lingüística a crear un espacio singular en Europa más idiosincrático y respetuoso con la dimensión sociocomunicativa entre sus ciudadanos?

¿Qué condiciones son necesarias para contribuir a la aceptación de la intercomprensión en los sistemas escolares básicos y qué pueden hacer las Universidades para ayudar en la creación de tales condiciones?

No cabe duda que los modelos tradicionales enseñanza-aprendizaje de LEs en toda Europa, ceñidos al entorno espacial del aula exclusivamente, poco más pueden hacer que perpetuar -año tras año- un determinado objeto de conocimiento, cual es la competencia comprensiva escrita y la traducción desde la lengua meta, como si a través de ellas se crease la ilusión de poder -¡algún día!- alcanzar un dominio de lengua aceptable en competencia comunicativa oral. Pero hoy sabemos, con harta seguridad, que los enfoques basados en la manipulación lingüística, en esquemas descontextualizados a la moda estructuralista con frases del tipo *comment t'appelles-tu* (sin posibilidad de verificar que, en otros contextos, esa misma expresión tendría otros valores), limitan al individuo en dos direcciones: Por un lado, impiden que pueda desarrollar estrategias sociolingüísticas en las que intervengan elementos lingüísticos, cognitivos y metacognitivos de la/la(s) lenguas conocidas; y, por otro, lo incapacitan para *apreciar* los valores del *otro*, valores que no tienen que ver exclusivamente con la lengua sino que son *conocimientos culturales* añadidos para ser compartidos. Byram (1999: 121-128) ha aludido a ello, de manera bastante categórica, al señalar:

J'appelle ce nouvel objectif «le locuteur interculturel», et je le contraste avec le «faux locuteur natif» qui a été pendant longtemps l'objectif de l'enseignement de langues -un objectif qu'il était impossible d'atteindre.

Se trata de un objetivo que es preciso situar en el corazón mismo de su dimensión: la europea, ya que difícilmente lo encontramos como tal en otros contextos internacionales de potenciación de las LEs. De ahí la importancia de conocer los antecedentes históricos que nos han llevado a la actual y creciente toma de conciencia sobre la intercomprensión lingüística y cultural.

Los intentos individuales y colectivos por favorecer la introducción de una *metodología comprensiva* en la educación obligatoria que conduzca al objetivo social de una intercomprensión lingüística entre los europeos se enfrentan a las resistencias del mundo académico (de las universidades, de las administraciones educativas y del propio profesorado de las LEs) y del mundo social (de los padres, de los medios, de la presión social de la producción lingüística inmediata...).

Tal vez no se haya clarificado suficientemente la *compatibilidad* de la introducción de enfoques comprensivos y autónomos en el aprendizaje de *lenguas europeas* con las actuales prácticas existentes en los diseños curriculares de las lenguas extranjeras. En realidad, muchos de los temores y resistencias que personalmente he podido constatar en discusiones sobre este tema con profesores y autoridades educativas de diferentes países tienen que ver con dos frentes de problemas: por un lado, el cambio de una cultura escolar sin disponer de un modelo conocido previamente, probado y evaluado; por otro, tal como se desprende de la encuesta europea que he recogido en el apartado anterior, la escasa consideración del actual profesorado de LEs hacia la comprensión lingüística como herramienta para el desarrollo de una intercomprensión comunicativa en Europa.

Claro que, como señala J. M. Escudero (1992: 285)

La idea del centro como lugar de cambio y formación significa reconocer que los profesores en los centros, analizando y valorando en colaboración su práctica, pueden generar un tipo de conocimientos adecuados para orientar sus opciones de cambio, y pueden contextualizar otras propuestas provenientes de diversas fuentes. De este modo una escuela puede ser pensada como un espacio de investigación educativa para los mismos profesores, una organización que vaya persiguiendo una cultura de colaboración que facilite ir revisando aquellos procesos de revisión, análisis, valoración y mejora de sus dimensiones tanto organizativas como pedagógicas.

No es del todo cierto que carezcamos de modelos de innovación sobre los que reflexionar para fundamentar la introducción de una nueva forma de hacer y pensar la enseñanza de lenguas extranjera bajo una dimensión europea: plural, diversificadora e intercultural. Las *escuelas europeas* son una referencia para la introducción experimental de esta innovación. Lo es también la experiencia singular de la comunidad alemana de Sarre (cf. Vez, en prensa). Y nadie puede poner en duda que las experiencias aisladas, y aún poco sistemáticas, de práctica de situaciones de intercomprensión dan pautas interesantes para enfrentarse con un optimismo no ingenuo a una propuesta más reglada y profunda en las actuaciones del propio marco curricular.

Por otro lado, la formación de profesores de LEs no es ya un fenómeno aislado y circunstancial del que se echa mano en un momento de especial atención a un problema de innovación. Forma parte del concepto de *"life-long learning teacher education"*: la formación de por vida de todo profesional de la práctica que aspire a sobrevivir dignamente en el contexto de múltiples retos que demanda su continua profesionalización ante una sociedad en cambio permanente (Sander y Vez, 1996).

En síntesis, la idea que aquí me interesaría dejar claro para abrir un debate entre todos y todas los interesados, se centra en el hecho innegable de que la construcción de la Unidad Europea plantea un reto importante para la comunicación transnacional comunitaria:

- Si resulta más que cuestionable que toda la intercomunicación pase por la autopista del *English*.

- Si nuestros alumnos se forman en el sistema educativo para ser ciudadanos de esa nueva Europa y comunicadores sociales *en la pluralidad de sus contextos* y no tanto para atender con carácter inmediato propósitos comunicativos de otros mundos mucho más alejados de esta realidad.
- ¿No habrá llegado el momento (aprovechando que soplan vientos de convergencia...) de revisar el constructo de "*competencia comunicativa*" y de reflexionar sobre una *competencia comunicativa europea* a la luz de una nueva perspectiva de *qué es comunicar*?

Las enseñanzas de las LEs en Europa desarrollan casi al cien por el cien el concepto de que comunicar socialmente en una lengua extranjera es llegar a *producir* en esta lengua auxiliar al nivel -o casi al nivel- de quien la posee y usa como lengua propia. Y la didáctica de lenguas extranjeras es así, y sobre todo, una didáctica de las *destrezas productivas*.

Claro que las destrezas productivas -los profesores de lenguas extranjeras lo saben bien- son más duras y demandantes que las destrezas comprensivas. La producción posee fuertes trabas, niveles meseta, de atasco y estancamiento que no se producen en la comprensión. Aún así, los profesores evalúan sobre todo procesos de producción porque así lo demanda la propia evaluación social de los aprendizajes lingüísticos. Y los esfuerzos escolares se centran en este nivel de dureza y, claro está, de esta forma no puede tener cabida la diversificación de la oferta de varias lenguas extranjeras en el sistema educativo europeo.

Son varias las investigaciones que cuestionan la rentabilidad de un aprendizaje productivo de lenguas extranjeras en los primeros estadios de una escolarización formal. De hecho, hay quien piensa que en las actuales condiciones de los sistemas educativos de los países europeos poco más se puede hacer que avanzar significativamente en la *dimensión comprensiva* de las LEs a no ser que uno se quiera deslizar por la pendiente de las producciones mecánicas -carentes de toda fuerza social- de "*el libro está sobre la mesa...*".

Claro que el verbo comunicar se puede conjugar de otra manera. De una manera que salvaguarda -si no potencia más todavía- esta *fuerza social de una lengua como comportamiento vital*. Hay serias llamadas de atención de insignes intelectuales europeos advirtiendo que no hace falta demostrar que para comunicarse las personas tengamos que emplear la misma lengua. Y la historia evidencia que la forma más antigua de comunicarse entre personas y pueblos de distintas lenguas es la de hablar cada uno su propia lengua comprendiendo la del otro. Umberto Eco (1993: 376-377) también lo ha sentido y dejado claro cuando nos advirtió que

El problema de la cultura europea del futuro no está, sin duda, en el triunfo del plurilingüismo total (quien supiera hablar todas las lenguas sería como *Funes el Memorioso* de Borges con la mente ocupada por infinitas imágenes), sino en un comunidad de personas que puedan captar el espíritu, el perfume, la atmósfera de un habla distinta. Una Europa de políglotas no es una Europa de personas que

hablan correctamente muchas lenguas, sino, en el mejor de los casos, de personas que puedan comunicarse hablando cada uno su propia lengua y comprendiendo la del otro, que no sabrían hablar de manera fluida, pero que al entenderla, aunque fuera con dificultades, entenderían el "genio", el universo cultural que cada uno expresa cuando habla la lengua de sus antepasados y de su propia tradición.

Empezar por planificar las enseñanzas lingüísticas escolares básicas desde la intercomprensión es una forma posible de iniciar la construcción de una polifonía racional y realista, susceptible de favorecer el desarrollo y el funcionamiento armónico de toda la Comunidad. Y no me refiero exclusivamente a la necesidad de comprender para los latinos una o dos lenguas -más allá de la propia- pertenecientes al mundo románico, además de una lengua anglosajona que bien puede serlo también a nivel de producción.

Es, más que nada, el compromiso de la Europa anglosajona de comprender una o dos lenguas latinas o incluso abordar una de ellas desde planteamientos también productivos. *La intercomprensión entre las dos Europas lingüísticas se vería sin duda muy facilitada.*

La introducción de una "competencia receptiva" que -a nivel de lenguas y culturas de una misma familia (y la latina es lo suficientemente importante en Europa para considerar el valor de este esfuerzo)- nos permita comprender al otro expresándose en su lengua y a éste comprendernos haciéndolo en la nuestra, no entra en conflicto con la potenciación de una "competencia comunicativa plena" (productiva y comprensiva) en una gran lengua franca europea como el Inglés o el Alemán.

Los actuales esfuerzos económicos, sociales y educativos favorecedores de una competencia comunicativa plena en lenguas anglosajonas deben seguir manteniéndose en cuanto que los beneficios científicos y culturales, económicos, socioprofesionales, etc. que se obtienen a través de la "dimensión universal global", más allá de Europa, que supone esta forma de comunicación, son del todo punto valiosos y enriquecedores para cualquier individuo y sociedad.

Claro que la suma de una competencia comunicativa completa en lenguas anglosajonas y una competencia receptiva en otras dos o tres lenguas de la unión Europea configura, sin duda, un perfil educativo, cultural y profesional mucho más deseable para los ciudadanos europeos que profesen como tales y tengan razones para conjugar, en la práctica, el verbo comunicar en Europa de una manera muy distinta a la actual.

En realidad existen importantes impulsos en torno a una planificación del currículum europeo de lenguas sobre la base de una *disociación de competencias* que permita el desarrollo curricular de una lengua extranjera con competencias productivas y comprensivas junto al desarrollo simultáneo de una competencia receptiva en otras dos lenguas europeas. De hecho, la diferencia conceptual entre *lengua objeto* y *lengua útil* que durante estos años viene aplicándose en los modelos de escuelas europeas da muestras inequívocas de ellos.

3. PROPUESTAS ANTE LA CONVERGENCIA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

A fin de hacer efectiva una convergencia europea real y no sólo de papel, creo que las Universidades Europeas (en particular desde sus diferentes tipos de centros de Educación y de Formación del Profesorado) -como responsables del espacio de educación superior, lo que implica su alta influencia en los restantes espacios de la educación- deben promover lo que los políticos comunitarios no acaban de decidir: reajustar institucionalmente, a nivel de procesos y contenidos, la oferta básica de una *lengua internacional* con una dimensión comprensiva y productiva (sin duda el Inglés), y en simultáneo, con el mismo carácter de obligatoriedad, la oferta de dos lenguas europeas diferentes al Inglés, con la opcionalidad de que una de ellas, o ambas (según las posibilidades institucionales iniciales) se desarrollen curricularmente con un carácter exclusivamente *comprensivo*.

Entiendo, además, que para una mayor apropiación sociocultural de estas dos lenguas europeas (distintas en proceso y contenido a la oferta de una lengua franca para fines utilitaristas) se debe pensar en una dirección muy diferente al estudio académico de una *lengua-asignatura*. No más "*asignaturas*" de lenguas extranjeras.

La dirección del *aprendizaje de LEs a través de otros contenidos curriculares* se remonta a los años setenta, con experiencias satisfactorias en Canadá, USA y (aunque no se haga divulgación del hecho) *también en nuestros colegios europeos*.

Para los alumnos que siguen esta dirección, la lengua deja de convertirse en un objetivo académico y adquiere el sentido de algo útil, social y culturalmente relevante. Y esto en cualquiera de sus dos grandes modalidades: los *programas más orientados hacia el contenido en sí* (donde la lengua es un vehículo para el propio contenido) o los *programas orientados hacia la lengua* (donde el contenido es un vehículo para el aprendizaje de la lengua)¹⁰.

Finalizaré con una reflexión que desde hace tiempo me vengo planteando (cf. Vez, 1998) como motivo de preocupación profesional sin solución de continuidad:

1. Un gran número de europeos -y no una pequeña minoría- deben disponer de la capacidad de comunicarse en varias lenguas europeas desde el respeto a sus diversas culturas y pesos específicos en la plataforma continental de la Unión.
Pero...¿se está realmente tomando este camino?, ¿se desea?, ¿se están aportando los medios necesarios?
2. Parece razonable admitir que los europeos -a escala masiva- no podrán -como no sucede hoy- llegar a leer, escribir y hablar nada más que en un número muy limitado de lenguas comunitarias. Esto implica el hecho de una imposición de selecciones públicas y personales para un abanico de opciones que siempre serán restrictivas y condicionadas por factores de muy distinta naturaleza.

¹⁰ Los trabajos de Joaquim Arnau y Myriam Met sobre este particular merecen una especial atención. El nº 86 de *Infancia y Aprendizaje* (1999) dedica un breve monográfico a una selección de sus artículos sobre el tema.

¿Cómo formar a los europeos para esta opciones restrictivas y difíciles sin defraudar expectativas sociales crecientes hacia una dimensión europea plural, diversificada e intercultural?

¿Quién puede anticipar las necesidades y las infraestructuras didácticas que en un determinado momento pueden surgir por efectos de un giro no previsto hacia una determinada opción lingüística?

¿Es realmente necesario e imprescindible seguir este camino o existen otras posibilidades aunque ello suponga transformar la actual cultura escolar y generar un profundo cambio curricular?

La respuesta que algunos investigadores dan a estos interrogantes es que es factible -y necesario- *disociar las competencias lingüísticas* en el aprendizaje de varias lenguas europeas y, en la línea apuntada por Luisa Dabène (1991, 1994), entenderlas y hacerlas entender *como medio de culturización o como instrumento y símbolo de movilización étnica para una integración grupal de los locutores sociales*.

Todo parece indicar que nos estamos adentrando en un nuevo paradigma que, en los años venideros de este nuevo siglo, tratará de centrar el desarrollo de un currículum europeo de lenguas extranjeras (Vez, 1995a; 1995c) sobre una nueva dimensión del concepto de *comunicación* que atenderá mejor a los aspectos comprensivos, diversificadores y socioculturales que deben formar parte, inequívocamente, de la conciencia meta-comunicativa de quienes se forman para ser ciudadanos europeos... ciudadanos *competentes y plurales*, en cuanto a las interacciones lingüísticas que socialmente van a tener que desarrollar, y ciudadanos *cultos, flexibles y tolerantes* en cuanto a las experiencias interculturales en las que van a proyectar su existencia cotidiana y, posiblemente, profesional.

Sólo cabe desear que el nacimiento de este nuevo paradigma no se vea abortado por intereses de otro tipo, de los que nunca han faltado en nuestra historia, tal como ha recogido Phillipson (1992: 34) sobre datos objetivos respecto de esta situación:

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

4. REFLEXIONES FINALES

En realidad, poco se ha investigado, y se ha escrito aún menos, acerca de circunstancias y condiciones favorecedoras de un desarrollo curricular europeísta

del área de LEs, centrado en las etapas educativas obligatorias, reenfocado culturalmente, y dirigido a una reconstrucción social, cultural y didáctica del concepto de "competencia comunicativa en lenguas extranjeras".

Un desarrollo, me refiero, que permita promover un cambio en el *éthos* y cultura de las escuelas europeas a través de un proceso de auto-transformación colectiva y reflexión y revisión crítica de la propia realidad educativa, en virtud de los actuales modos de planificación y estatus de estas lenguas en los diversos currícula, así como de aquellos resultados que sociológicamente son hoy día fácilmente observables y resultan determinantes para no confundir el concepto de "unión europea" con el de "unificación lingüística de Europa".

No está lejano el recuerdo de un pasado en el que la noción de homogeneización constituía en todas las escuelas europeas, el desarrollo de reivindicaciones sociales, políticas y lingüísticas que han sido determinantes en la creación de los Estados-Nación. Sin duda, todavía hoy podemos observar que las exigencias de los sistemas escolares de los diferentes países europeos, tímidamente, aún contemplan el derecho al reconocimiento de la diversidad cultural sintiéndose garantes de la estabilidad, de la seguridad, de la paz que supone todo lo semejante, lo conforme con..., lo idéntico a...

Y es que las lenguas no son ni pertenecen a un territorio concreto y determinado. Por el contrario, al margen de las distinciones que se suelen establecer, las lenguas no reparan en esos límites sutiles de lo político y de los derechos constitucionales y se proyectan hacia otras comunidades, es decir, se extraterritorializan y expanden por áreas más o menos amplias y lejanas.

Un aspecto a tener en cuenta en los procedimientos de intercomprensión lingüística y cultural en la nueva Europa.

Una cuestión a la que la *masa crítica* que se está generando (y que, sin duda, irá en aumento cada es y cada año a partir de hoy mismo) desde los debates en torno a los ajustes curriculares en el nuevo contexto de convergencia del Espacio Europeo de la Educación Superior debe encontrar una salida de consenso con planteamientos realistas en la doble dimensión -académica y política- que le es propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAU, J. (1999): "Enseñanza de la segunda lengua a través de contenidos", en *Infancia y Aprendizaje*, 86, pp. 5-11.
- ATIENZA, J. L. (2002): "La enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la educación: Referencia e implicaciones actuales. (Una presentación crítica del Marco Europeo Común de Referencia y del Portfolio)" en GUILLÉN, C. (Coord. Ed.), *Lenguas para Abrir Camino*, Madrid, MEC-DSFP; pp. 13-40.
- BAILEY, K. y NUNAN, D. (1996): *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*, New York, C.U.P.
- BYRAM, M. (1999): "Apprendre une langue, apprendre des cultures. La compétence interculturelle et la didactique des langues", en GAUCHOLA, R., MAYNOU, N.,

- MESTREIT, C. y TOST, M. (ed.), *Repères et Applications en Didactique des Langues*, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, pp. 121-128.
- CALVET, L. J. (1993): *L'Europe et ses langues*, Paris, Plon.
- COMENIUS, J. A. (1631): *Janua Linguarum Researata Aurea*. Amstelodami. [Hay versión al español, *La excelente puerta de las lenguas*, Leipzig, 1794].
- Conseil de l'Europe (1984): *Apprentissage et Enseignement des Langues Vivantes Aux Fins de Communication, Projet n° 12*. Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle.
- Conseil de l'Europe (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Paris, Conseil de L'Europe / Éditions Didier.
- COSTE, D. (1991): "Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/ apprentissage des langues", en *Études de Linguistique Appliquées*, vol. 83.
- COYLE, Y., VERDÚ, M. y VALCÁRCEL, M. (2002): *Teaching English to Children - Interactivity and Teaching Strategies in the Primary FL Classroom*, Frankfurt, Peter Lang.
- DABENE, L. (1991): *Projet de recherche "Enseignement/Apprentissage de l'intercompréhension entre langues voisines (domaine roman)"*, Grenoble, Université Stendhal Grenoble 3.
- DABENE, L. (1994): "Multiculturalisme et multilinguisme à l'école", en M.-C. Révauger (ccord.), *La dimension européenne et la formation des enseignants*. Grenoble.
- ECO, U. (1993): *La ricerca della lingua perfetta nella culture europea*, Bari, Laterza.
- ESCUDERO, J. M. (1992): "La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y de formación basadas en el centro escolar", en ESCUDERO, J.M., y LÓPEZ, J. (compls.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*, Sevilla, Arquetipo, pp. 263-299.
- GALISSON, R. (1980): *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, Clé International.
- GIRARD, D. (1991): "L'Europe de toutes ses langues", en *Vers le plurilinguisme*, Le Français dans le Monde, Recherche et Applications.
- GUILLÉN, C. y CASTRO, P. (1998): *Manual de autoformación para una Didáctica de la Lengua-Cultura Extranjera*, Madrid, La Muralla.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975): *Learning How to Mean*, London, Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978): *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, London, Edward Arnold.
- KRAMSCH, C. (Ed) (1995): *Redefining the boundaries of language study*, Boston, Heinle.
- MET, Myriam (1999): "Impulsando el desarrollo de la segunda lengua mediante la enseñanza de contenidos", en *Infancia y Aprendizaje*, 86, pp. 13-26.
- PARDELLAS DE BLAS, X. (1999): *A integración europea. Un enfoque interdisciplinar*, Vigo, Edicións Xerais.
- PENNYCOOK, A. (2001): *Critical applied linguistics*, London, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- PHILLIPSON, R. (1992): *Linguistic Imperialism*, London, OUP.
- PUREN, Ch. (1995): "La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire", en *E.L.A.*, 100, pp. 129-149.
- RUDDUCK, A. (1991): *Innovation and change: Developing, involvement and understanding*, Buckingham, Open University Press.
- SANDER, Th. y VEZ, J. M. (eds.) (1996): *Life-Long Learning in European Teacher Education*, Osnabrück, Ruck-Zuck-Druck GmbH.
- VAN LIER, L. (1995): "Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lengua", en *Signos*, 14, pp. 20-29.
- VEZ, J. M. (1995a): "Le véhicule de culture de proximité", en ATAL, J. P. et al. (coord.), *Comprendre les langues, aujourd'hui*, Paris, La TILV, pp. 95-108.
- VEZ, J. M. (1995b): The social context of EFL. En MCLAREN, N. y MADRID, D. (eds.), en *A Handbook for TEFL*, Alicante, Marfil, pp. 15-37.
- VEZ, J. M. (1995c): "Perspectives communicatives et développement des curricula des langues européennes", en *E.L.A. (Etudes de Linguistique Appliquée)*, 100, pp. 55-66.
- VEZ, J. M. (1998): *Didáctica del E.I.L.E. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa*, Granada, G.E.U.
- VEZ, J. M. (1999): "As aprendizaxes de linguas estranxeiras. Avances da investigación no marco dunha dimensión europea", en *Revista Galega do Ensino (Xunta de Galicia)*, 23, 115-145.
- VEZ, J. M. (2000): *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lengua extranjera*, Barcelona, Ariel.
- VEZ, J. M. (2001): *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, Argentina, Homo Sapiens.
- VEZ, J. M. (2002): "El aula de lenguas extranjeras: umbral para una sociedad de la cultura", en *Aula de Innovación Educativa*, 117, pp. 6-12.
- VEZ, J. M. (ed.) (2002a): *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Infantil y Primaria*, Madrid, Síntesis.
- VEZ, J. M. (ed.) (2002b): *The teaching of English as a foreign language: A European perspective*, CAUCE, 25, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- VEZ, J. M. (en prensa) "La dimensión intercomprensiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras", en *CAUCE*, 26, Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- VEZ, J. M. y MARTÍNEZ, E. (2002): *Competencia Comunicativa Oral en Lenguas Extranjeras. Investigación sobre logros del alumnado gallego de Inglés y Francés al finalizar la ESO*, Santiago, Universidad de Santiago, Servicio de Publicaciones del ICE.
- WILLIAMS, M. y WRIGHT, T. (Eds.) (1997): *Looking at Language Classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WOODS, D. (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching. Belief, Decision-making and Classroom practice*, Cambridge, Cambridge University Press.