**A INTRODUCCIÓN DO USO
VEHICULAR DAS LINGUAS
ESTRANXEIRAS NO
CURRÍCULO EDUCATIVO.
MODELOS EUROPEOS**

José Manuel Vez

Universidade de Santiago de Compostela

A finalidade principal deste traballo é ofrecer unha discusión argumentada, que toma como base os resultados da investigación propia e allea, sobre o que foi, é e tende a ser a preocupación do contexto investigador pola educación lingüística e, máis concretamente, polo ámbito específico que se coñece como «linguas estranxeiras». O resultado máis evidente deste traballo é a constatación de que a didáctica das linguas estranxeiras, en relación á súa aprendizaxe, o seu ensino e a súa avaliación, experimentou nas últimas décadas unha evolución moi dinámica que se atopa estreitamente vinculada ás propias circunvolucións que caracterizan, no contexto europeo, os movementos sociais, culturais e políticos acerca do propio ser humano e as súas competencias xerais e específicas.

Foi, e segue a ser frecuente, que os manuais de didáctica das denominadas «linguas estranxeiras»¹, o mesmo que os programas que se fan cargo deste contido na formación inicial do profesorado, organicen a súa estrutura discursiva ao redor de metodoloxías ou enfoques que seguen unha secuencia temporal que invita a pensar que os cambios duns a outros se producen por efecto da propia innovación, da mellora dun produto que caduca e dá paso a unha nova forma de intervención pedagóxica e lingüística. E, así, escríbese e fálase sobre un punto de partida (digamos, o método gramática-tradución ou o método directo), continúaase cunha evolución de modelos (e recórrese a todo tipo de explicacións

¹ Convén aclarar que o campo de investigación ao que aquí se fai referencia —linguas estranxeiras— sería denominado dun modo máis apropiado como «linguas transnacionais» ou «linguas internacionais auxiliares» (sendo este último o termo preferido, entre outros, por U. Eco [1993]). Cabe ter en conta o criterio de «etiqueta política» que se esconde tras o apelativo de «estranxeiras». Como afirma Lotherington (2004: 706), con quen non podo estar máis de acordo respecto diso: «Esta é unha etiqueta política que denota o idioma diferente como unha lingua de normas lingüísticas e culturais esóxenas. O uso do termo *lingua estranxeira* no contexto educativo é culturalmente isolacionista e, de feito, tal uso está a ser substituído cada vez máis por termos menos alienantes tales como lingua internacional (Canadá) ou idioma comunitario (Australia)». Aínda así, parece imposible desterrar o termo da cultura profesional e da propia lexislación curricular.

sobre o método audiolingual, o enfoque oral ou método situacional, o método SGAV, os enfoques comunicativos, etc.), mestúrase con cuestións do facer na aula (enfoques por tarefas, aprendizaxe mediante proxectos, tratamento integrado de linguas, etc.) e chégase a un punto, que adoita coincidir co final do manual ou do desenvolvemento do programa formativo, no que se deixa aberta a esperanza a un novo cambio de enfoque que mellore o actual.

Claro que cabe aquí outra forma de argumentar e outro tipo de discurso: unha forma de pensar a didáctica das linguas transnacionais como resultado dos movementos que, desde a investigación, lle dan sentido e reforzan o seu compoñente científico. As sinerxías investigadoras non se moven e evolucionan a instancias de ocorrencias metodolóxicas, menos aínda a golpe de tendencias en voga. Os seus cambios, como xa Kuhn deixou moi claro na súa visión interparadigmática dos avances científicos, están condicionados e estreitamente vinculados a fenómenos que teñen lugar, sen apenas ser percibidos mentres dura o cambio de paradigma, no amplo e complexo contexto da permanente transformación antropoloxical do individuo e a súa contorna existencial. E nada hai, se cabe, máis íntimo e propio do ser humano que as linguas que poñen os límites ao seu pensamento (Wittgenstein, 1922).

A investigación iluminada polos diferentes ámbitos do saber que conflúen na lingüística aplicada de modo interdisciplinario tivo, desde os tempos (xa moi pretéritos) en que esta emerxía como territorio autónomo e consistente en si mesma en canto ao seu valor científico, un sentido e un propósito que guiaron sempre a súa andaina a través do paso dos anos: a solución a algún tipo de problema que se expón no territorio das linguas. Sentido e propósito que souberon anticipar moi ben os pioneiros (digamos W. F. Mackey, S. P. Corder, B. Spolsky, T. Slama-Cazacu, entre moitos outros; cf. Vez, 2000) na construción do campo.

Cales foron os núcleos fundamentais destes problemas que suscitaron o interese da investigación e, como consecuencia, trasladaron as súas achegas á implicación da didáctica das linguas estranxeiras? Ao meu modo de ver, existen tres grandes eixes que funcionan como punto de concentración das sinerxías investigadoras e que, como suxerín anteriormente, se atopan moi vinculados con modelos do desenvolvemento social e cultural de momentos históricos ben definidos:

- Nun primeiro nivel de preocupación atópanse, ao meu xuízo, os problemas derivados dunha percepción cultural do valor de saber linguas diferentes á pro-

pia ou propias. É o momento do interese pola lingua (as linguas) en si mesma e a didáctica das linguas estranxeiras centra todo o seu interese en garantir no territorio o ensino-aprendizaxe da lingua.

- Nun segundo estadio, o foco de atención das investigacións trasládase cara ao usuario das linguas, e a didáctica das linguas estranxeiras volve a súa mirada cara ao territorio do ensino-aprendizaxe do suxeito que usa a lingua. É o momento da instalación da subxectividade nos actos lingüísticos de forma que o EU, tal e como dixo Benveniste (1986: 80), se instaura como suxeito *en e pola* linguaxe. Un momento que ocupa as últimas décadas do século pasado.

- Xa entrado o século XXI, os problemas aos que debemos de buscar solución desde a investigación non están tanto na lingua en si, nin no usuario individual ou o aprendiz escolar, como na cidadanía no seu conxunto. Os problemas están na sociedade, nos novos retos derivados dunha cultura de mestizaxe, nos efectos que a globalización xera na percepción e estima social, cultural e económica das linguas (grandes e globais unhas; pequenas e locais outras). As dificultades trasládanse ao poder das linguas en sociedade e as súas relacións asimétricas; en definitiva, ao potencial das diferentes oportunidades que ten un monolingüe, un bilingüe ou un cidadán con amplas competencias plurilingües. E a didáctica das linguas estranxeiras centra, así, a súa mirada cara ás investigacións que afondan en dous grandes temas que precisan transferir o coñecemento científico ao saber aplicado na dimensión educativa: as *linguas para a cohesión social* e a conexión entre a *atención á diversidade lingüística* e a *apreciación do valor da interculturalidade*.

O PARADIGMA DAS LINGUAS

Baixo a éxida dun fordismo en tránsito de maduración cara ao esquema económico do keynesianismo, no marco do desenvolvemento dunha sociedade industrial que trataba de emerxer das cinzas da Gran Guerra, o coñecemento de linguas estranxeiras comeza a representar unha idea de *cultura moderna*². As

² A denominación de «linguas modernas», como alternativa a «linguas estranxeiras», pode ter a súa explicación baixo esta particular circunstancia.

competencias prevalectes naquel modelo de sociedade tiñan que ver, como sabemos, coas características do sistema de produción usado nas plantas automotrices de Henry Ford, onde os traballadores se atopaban nunha estrutura de produción en liña e realizaban tarefas repetitivas especializadas. Tratábase de competencias mecanicistas, acariñadas polas teorías condutistas habituais que, en definitiva, atopaban o seu apoio científico na investigación das universidades norteamericanas. Universidades a cuxa porta chamamos nos anos cincuenta e sesenta para demandarlles unha orientación científica na mellora competencial de linguas estranxeiras. Esta orientación científica³ virá, como non podía ser doutra forma, da man da maridaxe entre o estruturalismo bloomfidiano e o condutismo skinneriano, que eran os grandes alicerces que sustentaban a plataforma do coñecemento universitario. E desde unha cultura profesional docente ávida do apoio teórico universitario ás súas propostas para mellorar, na práctica, unha situación de moi pouca eficiencia, é comprensible imaxinar que a didáctica de linguas estranxeiras (en diante, DLE) acabe por entregarse, acriticamente, en brazos da confianza e seguridade que lle reporta a garantía de calidade científica que ofrecían as universidades.

Como dixen noutra ocasión, trátase dunha «cultura da redución» que cabe explicar nos seguintes termos:

Entendo por iso unha forma de reducir as linguas ao *cálculo*... ao cálculo dos elementos constitutivos do seu sistema interno, da súa orde profunda, da súa estrutura simple: a súa *gramática*. Cando a lingüística se fai unha ciencia autónoma, segregada do amplo e complexo mundo das ciencias humanas e sociais, centra a súa actividade na análise descritiva das linguas como *obxectos*. Unha lingua é, así, unha forma de coñecemento, é un saber. E como obxecto de coñecemento e saber ensínase e avalíase o progreso nela. (Vez 2006: 228)

Esta ben aceptada orientación estrutural-condutista marca a cultura lingüística da DLE durante as décadas centrais do século XX e verase implicada moi directamente

³ É importante reparar no feito de que o manual de Robert Lado (1964) titulado *Language Teaching*, de fondo calado mundial naquela época, axenda de axendas na investigación en didáctica das linguas de comezos dos sesenta, ten como subtítulo unha aclaración fundamental: *A scientific approach*.

nas tensións que emanan dunha percepción mecanicista e unha visión mentalista da apropiación lingüística e que, respectivamente, orientan o material lingüístico cara ao nivel dos *obxectivos* didácticos (nunha progresión lineal do máis simple ao máis complexo), ou ben cara ao nivel dos *contidos* didácticos, desde o postulado que comparte a crenza (mentalista) de que existe sempre algún tipo de transferencia entre o coñecemento consciente e a competencia lingüística.

Pola súa banda, as liñas de investigación desde formulacións xenerativistas teñen tamén ao seu favor, naquel período, o valor de ser responsables dun cambio profundo nas *teorías da análise e adquisición dunha lingua* e, ao tempo, representar unha *transición*, un punto de partida unhas veces e un contraste outras, cara aos aspectos léxico-semánticos e lóxico-semánticos da linguaxe. O modelo chomskiano que xorde en 1965 inaugurou unha etapa en que a cuestión semántica se converte no centro de atención e, sen dúbida, serviu para *estimular* aínda máis a controversia que se tiña xa suscitado, con modelos chomskianos anteriores, en canto ás implicacións lingüísticas para o ámbito disciplinar da DLE. Tres dos problemas de investigación expostos no modelo xenerativista de 1965 presentan unha maior relevancia e consecuencias máis importantes para o ámbito que aquí nos ocupa: a) a dicotomía *estrutura superficial* e *estrutura profunda*, b) a dicotomía *competence* e *performance*, c) o compoñente semántico en *Aspects*.

Como resultado destas novas liñas de investigación, a DLE vólvese máis *semántica* no momento en que os didactas de linguas estranxeiras acertan a comprender que as regras da gramática resultan totalmente insuficientes para unha situación práctica de ensino-aprendizaxe dunha lingua estranxeira sen o complemento dunhas regras de uso que, no marco teórico, serven para ampliar a noción de *competence* —establecida por Chomsky na teoría estándar— ata abarcar as necesidades de tipo contextual comunicativo. A iso cabe engadir que os avances na investigación lingüística a partir das formulacións de Greenberg e do propio Chomsky sobre os universais lingüísticos, a gramática de produción de Van Buren, a gramática de casos de Fillmore e de Anderson, e o modelo funcional de Halliday serviron para acentuar: a) o semántico fronte ao morfosintáctico, b) o funcional e o nocional fronte aos inventarios gramaticais, c) o comunicativo fronte ao non comunicativo.

No seu conxunto, e salvando os seus respectivos focos de atención, estas achegas iniciais da investigación en lingüística teórica —que formaron parte da

profesionalización inicial da maioría dos actuais especialistas en DLE en todos os países— presidiron unha progresiva transformación do ensino, aprendizaxe e avaliación da lingua como *oración* a unha didáctica do *enunciado*, sen que oracións e enunciados —desde unha práctica meramente manipuladora— chegasen a conformar aínda unha auténtica didáctica da enunciación e das súas condicións de produción, única forma de poder conseguirse o desexable obxectivo nuclear do ensino-aprendizaxe da lingua: o desenvolvemento da *competencia modal comunicativa*.

Indicarei, como colofón a este apartado, que o *paradigma das linguas* centra a súa atención en consideralas como bens básicos e en percibilas como útiles en si mesmas. É un modelo en que se parte fundamentalmente do valor cultural ou funcionalista das linguas —en xeral— como marcadores de etnicidade dos grupos sociais que as falan ou de poder. Dentro do seu ámbito aparecen expresións que só nel teñen sentido, tales como: «lingua propia», «riqueza cultural», «patrimonio lingüístico», «normativizar a lingua», «saber falar inglés», etc. O trazo esencial do modelo é que, en todo caso, o eixe conceptual desde o que se aborda a comprensión e regulación do fenómeno é a lingua mesma. É esta a que reclama unha política, sexa cal for, pois constitúe un ben básico e útil que o Estado (Comunidades) e as súas institucións deben dar á súa cidadanía. Por iso, neste modelo aparecen como suxeitos activos esenciais da política que hai que desenvolver uns entes colectivos ou abstractos que son os posuidores da lingua: o territorio, o pobo, o grupo, a cultura ou, no caso da lingua como ben utilitarista máis demandado polo mercado —o *Globish*—, a posmodernidade e o neoliberalismo. As persoas aparecen non tanto como suxeitos senón como obxectos da regulación, sempre que son membros dun grupo, habitantes dun territorio ou simplemente suxeitos da globalización.

O PARADIGMA DOS USUARIOS DAS LINGUAS

A linguaxe non funciona nunha cámara baleira. Moi ao contrario, úsase no marco dunha auréola de contextos discursivos que están impregnados, dun modo ou doutro, daqueles aspectos ideolóxicos que se derivan dos sistemas e institucións sociais en que estes usos teñen lugar. A percepción sentida no tránsito da década dos anos sesenta aos anos setenta, acerca do profundo fracaso ins-

titucional⁴ en relación a unha apropiación efectiva das linguas modernas para o seu uso social, vai ter un punto histórico de inflexión na dimensión europea. Aínda que este sentimento de fracaso é xeneralizado en todo o mundo, en maior ou menor grao, será a Unión Europea a que asuma o cambio de paradigma e logre, con grandes apoios institucionais, mobilizar as investigacións nunha dirección diferente: «o obxectivo son os usuarios das linguas e non as linguas».

Pero antes de determe nos ingredientes deste novo paradigma, permítaseme facer unha breve referencia histórica ás razóns profundas deste xiro no ámbito da investigación que, de inmediato, terá —como é xa sabido— unha repercusión a escala mundial nos territorios aplicados da DLE. Cal é, pois, a motivación profunda que anima e impulsa as institucións europeas a buscar unha forma diferente de investigar e de mirar as linguas desde fóra delas e non desde o seu propio interior? O contexto da Unión Europea, xusto no comezo dos anos setenta, é de crecemento e desenvolvemento (excepcións feitas daqueles países —España incluída— onde aínda non se daban as condicións para unha modernización). Tamén é un contexto de *movilidade*. Unha mobilidade que apunta, timidamente aínda, a favor da construción da sociedade da información e a comunicación que vai cristalizar coa fin de século. Europa asiste naqueles anos a un fenómeno de mobilidade transnacional que afecta moi directamente a *top class* da súa cidadanía: os executivos de empresas con implantación transnacional e, por extensión, os membros do selecto club da *jet set* que, por motivos do seu traballo, almorzan en Londres, xantan en París ou Roma e cean en Madrid ou Lisboa. Trátase de persoas, e de organizacións ás que representan, que non admiten (como si se acepta no mundo escolar) o fracaso no esforzo investido na aprendizaxe dos idiomas. Serán estas persoas e as súas organizacións as que fagan presión ao Consello de Europa, ata co patrocinio da investigación necesaria, para evitar os problemas derivados das barreiras lingüísticas que ameazan a cidadanía europea na súa necesidade de mobilidade transnacional.

Como é sabido, o Consello de Europa afronta o reto de superación das barreiras lingüísticas no propio interior da Unión e, baixo o sentimento (aínda incipiente) da atención á riqueza do seu rico patrimonio de diversidade lingüís-

⁴ Un fracaso que afecta ao nivel escolar, universitario e a calquera outro marco onde as linguas —como materias— se expuñan sinxelamente como unha forma de coñecemento, de saberes, de lingüística da frase.

tica e cultural, pon en marcha unha serie de accións que orientan a investigación en linguas dun modo cualitativamente diferente aos modelos clásicos dependentes das poderosas liñas de investigación en lingüística aplicada abertas e vixentes nas universidades norteamericanas e difundidas polo mundo enteiro. O trazo esencial desta especificidade cualitativa nas investigacións de cuño europeo ten que ver co foco dunha orientación cara ao uso social, como comunicación efectiva, das linguas en xeral e dos idiomas en particular. E atopámolo representado con rotundidade na liña aberta, orientada a adultos profesionais⁵, que xorde con motivo do simposio sobre O Ensino de Linguas Modernas na Educación dos Adultos que tivo lugar en Rüschlikon en 1971 e cuxos obxectivos (Van Ek e Trim, 1990) se fixan como segue:

- As linguas son para todos.
- As linguas apréndense para seren usadas.
- A aprendizaxe de linguas é unha actividade ao longo da vida.
- O ensino de linguas debería especificar obxectivos realistas e apropiados con base na avaliación das necesidades, características e recursos dos aprendices.
- A aprendizaxe efectiva das linguas implica esforzos coordinados entre os responsables das administracións educativas, os autores de materiais didácticos, os examinadores, os formadores do profesorado, o profesorado e alumnado, que no seu conxunto precisan compartir os mesmos obxectivos e criterios de avaliación.

O que sucede a partir de aquí é un feito ben documentado e coñecido. O Comité de Educación Extraescolar e Desenvolvemento Cultural do Consello para a Cooperación Cultural (en diante, CCC) do Consello de Europa encarga a un equipo de acreditados lingüistas e profesores de lingua —denominado Grupo de Expertos— o establecemento dun marco de referencia europeo no ámbito do ensino de linguas a adultos que desemboque na materialización dun *Nivel Soleira*⁶, con compoñentes que resulten válidos para calquera das linguas faladas nos países membros do Consello de Europa, orientado a un grupo meta de adultos europeos que desexan adquirir en pouco tempo (de 100 a 150 horas de aprendizaxe) un nivel básico dunha lin-

⁵ Convén ter en conta que as iniciativas do Consello de Europa a favor das aprendizaxes efectivas de linguas modernas se dirixen, en primeira instancia, aos adultos —como cidadáns mobilizados nos seus respectivos campos profesionais— e só, en segunda instancia, acabarán por introducirse nos sistemas escolares.

⁶ Tras a súa primeira versión para lingua inglesa, *The Threshold Level*, en 1975, seguirán ao longo de moitos anos as versións con especificacións para todo un grande elenco de linguas europeas, á marxe do seu

gua estranxeira, xa sexa por motivos profesionais, culturais, de lecer, persoais, etc., e deseñado baixo un sistema de unidades / crédito que integre áreas comúns e opcionais en función das necesidades dos aprendices (Trim, 1978).

Nace, a partir de aquí, o denominado *Project 4 (1977-1981)*, máis coñecido como *Proxecto de Linguas Modernas*, no que subxace a firme convicción do CCC acerca de que a habilidade para comunicarse con outros é un dereito básico de todos os europeos e, en consecuencia, todos eles deben ter a oportunidade de adquirir as competencias comunicativas que precisan para exercer este dereito. Un principio fundamental que se conxuga co impulso dado, desde as novas liñas de investigación en didáctica das linguas estranxeiras, ao concepto de aprendizaxe autónoma de linguas, a especificación de obxectivos de formas de aprendizaxe lingüística centradas no aprendiz / usuario da lingua, a substitución dun sílabo gramatical por un sílabo nocional-funcional, e a orientación comunicativa do proceso de ensino, aprendizaxe e avaliación das linguas.

A década dos anos oitenta, alimentada institucionalmente por un novo proxecto do CCC (*Project 12, 1981-1988*), será especialmente prolixa en investigacións estreitamente ligadas á didáctica das linguas modernas como comunicación e para a comunicación. A súa forte influencia modificará o *status* lingüístico que actúa como base da formación inicial dos profesores de idiomas, e das linguas en xeral, desde as achegas do *paradigma da lingüística da comunicación* coas súas manifestacións a través da Pragmática, a Lingüística textual, a Semiótica, a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Etnolingüística, a Filosofía da linguaxe, etc. e, en xeral, todos os modelos epistémicos que teñen que ver coa Análise do discurso. De maneira que comezamos a percibir, nestes anos, novas prácticas no sistema educativo que buscan facer virtude da necesidade de establecer enlaces e conexións entre os esquemas procesados polo *discurso* e as estruturas cognitivas e as estruturas socioculturais que actúan tanto nos procesos comunicativos que ocorren na vida real dos falantes como nos procesos do *ensino-aprendizaxe*. Deste

carácter de lingua de Estado ou linguas minoritarias (*Un Niveau Seuil*, 1976; *Un Nivel Umbral*, 1979; *Kontakt Schwelle*, 1980; *Livello Soglia*, 1981; *Nivell Llindar*, 1983; *Nivel Limiar*, 1988; *Atalase-Maila*, 1988; *Nivel Soleira*, 1993, etc.). Cabe recordar que o nivel soleira implica un nivel de competencia que permite establecer e manter contactos sociais básicos coas persoas que falan unha lingua estranxeira, un nivel que, en 2001, será redefinido polo *Marco común europeo de referencia para as linguas* como «B1» dentro do conxunto dos seis niveis comúns de referencia.

xeito, os docentes europeos sitúanse en liña de vangarda na dirección de establecer, na área de linguas, un *enfoque comunicativo e funcional*, con atención aos aspectos *pragmáticos* da linguaxe, para que a palabra non se distancie da acción nin do pensamento, para que o aprendiz poida sentir motivada a súa aprendizaxe na medida en que sexa capaz de percibir que, grazas ao seu traballo «en» e «fóra» da clase de idiomas, é capaz de *facer cousas coas palabras*, de modificar e de transformar unha situación inicial dada (Valcárcel e Verdú, 1995). E, así, a DLE dá un importante paso adiante en canto ás condicións de procurar o que, sen dúbida, é o seu obxectivo central: *a construción do Eu en e polo discurso*.

Trátase (en conxunto) dunha dimensión europea, á fin e ao cabo, pero na que comeza a prevalecer a forte influencia de investigadores anglosaxóns (entre moitos outros, remítome aquí aos traballos senlleiros de Widdowson, Sheils, Carroll, Candlin, Brumfit, Ellis, Krashen, Long, Swain, Ur ou Jonson; cfr. Vez, 2001) que deixan o seu sinal non só no contexto europeo senón a nivel mundial. E co seu sinal, non debe esquecerse, vai agregada a influencia da lingua orixinal en que publican, o que axuda a proxectar —aínda de xeito máis hexemónico— o concepto da *orientación comunicativa en inglés e do inglés*.

Non teño ningunha dúbida de que o resultado da extensión da orientación comunicativa das linguas estranxeiras en Europa, desde as investigacións que iluminan a súa relación teoría-práctica, desemboca nunha consolidación da absoluta hexemonía da lingua inglesa como lingua vehicular e franca da cidadanía dos seus Estados membros. Sen temor a equivocarse, un podería asegurar que a medida que se estende a orientación das linguas como comunicación e para a comunicación prodúcese unha maior demanda do inglés como lingua estranxeira nos sistemas educativos e nas aprendizaxes non reguladas de idiomas. Percepción que non pasou desapercibida nas institucións europeas, que, timidamente, comezan a pór de manifesto actitudes máis reflexivas e críticas en relación ao desenvolvemento das linguas modernas na Unión a partir dun novo proxecto patrocinado polo Consello, para o período 1989-1997, denominado *Language Learning for European Citizenship* e que ten como expoñente central o simposio intergobernamental Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification, que tivo lugar en 1991 en Rüşchlikon baixo o patrocinio das autoridades federais suízas, e que servirá para a xestación do *Marco común europeo de referencia para as linguas: aprendizaxe*,

ensino, avaliación (en diante, MCERL) e o *Portfolio Europeo das Linguas* (en diante, PEL) que verán a luz co cambio de século.

Pero, permítaseme, antes de penetrarmos no século XXI e no cambio de paradigma que con el se produce, afrontar un par de cuestións que me parece útil traer a colación a respecto da achega das investigacións de finais do XX e o cambio na DLE.

En primeiro lugar, interésame destacar que os impulsos que producen as transformacións na DLE, baixo o paradigma que aquí acabo de analizar, son dunha tripla natureza:

- *A influencia psicolóxica.* Foi (e aínda é) unha relación máis ben turbulenta, ata o punto de posturas extremas en DLE que argumentan ben a favor dunha interrelación moi estreita (Krashen e Terrell, 1983), ben en contra totalmente de tal relación (McLaughlin, 1987). En realidade, á marxe do carácter prescriptivo deste tipo de influencia, existen relacións que contribuíron a enriquecer a DLE na súa mirada cara ás linguas estranxeiras (en diante, LE) como comunicación social. Así: *a) Os factores que condicionan o progreso na apropiación da nova lingua* (idade, motivación, actitude, variables afectivas, intelixencia e aptitude, tipos de progresión, hipótese sobre as relacións L1-(L2) LE, etc.); *b) Procesos e estratexias que se seguen na aprendizaxe dunha LE* (procesos que implican unha determinada secuencia de operacións na habilidade produtiva e receptiva; estratexias de aprendizaxe de tipo cognitivo e de tipo social; tácticas que fan operativas estas estratexias, interlingua, transferencia e análise de erros, etc.) (cf. Coyle, Verdú e Valcárcel, 2002).

- *A influencia pedagóxica.* Sen dúbida, trátase dunha colaboración máis equilibrada e harmónica na que a relación teoría-práctica soubo cristalizar, máis facilmente, ao redor dun punto de amplo consenso: que nin o método (ideal) nin o bo profesor resultan tan decisivos como o é un bo proceso de aprendizaxe, autónomo e vivencial, coa axuda de facilitadores externos (profesores, outros aprendices, outros falantes da LE, uso das TIC, etc.) que actúen moi directamente sobre o propio núcleo das *tarefas constitutivas* desa aprendizaxe. Tamén aquí se producen relacións inequívocas que axudaron a construír a área de DLE dun modo máis interdisciplinario e axustado ás claves dunha auténtica *educación lingüística* por medio das linguas estranxeiras. Así: *a) As hipóteses sobre o concepto de*

método (de raíz condutista, de corte racionalista, de carácter integrador); *b) A decidida decantación por «enfoques» ou «orientacións»* (comunicativo, sintético, analítico, ascendentes, descendentes..., enfoques individualizados, orientación ao redor de aprendizaxes autónomas, orientacións cara ao uso de materiais auténticos na aula de LE, etc.) que deixan no esquecemento a ríxida obsesión polo método; *c) O desenvolvemento curricular*: a conxunción de forzas que supón a total irrupción da pragmática no dominio da lingüística, os procesos e as estratexias de aprendizaxe lingüística no ámbito da psicolingüística, a función mediadora do profesor de linguas estranxeiras —xunto ao desenvolvemento profesional e o desenvolvemento curricular— no terreo da didáctica desencadean un crecente interese en DLE polos deseños de programas das linguas estranxeiras como parte fundamental da preocupación didáctica polo desenvolvemento do currículo. Cuestión que incide en principios organizativos: sobre a planificación (enfoques proposicionais e procesuais), a execución e a avaliación na aula de LE, etc. (cf. Madrid e McLaren, 2004; McLaren, Madrid e Bueno, 2005).

- *A achega das TIC*. Na medida en que a dimensión comunicativa das aprendizaxes lingüísticas impón o deseño da aula de idiomas como un espazo onde se poden facer e dicir cousas na nova lingua, seguindo as pautas dun proceso psicosocial de negociación dos significados, os novos soportes da información e a comunicación non representan xa tanto o concepto dun medio auxiliar como o dunha representación real e auténtica da forma de comunicación social na que a lingua desempeña un papel determinante. A propia tecnoloxización do proceso de comunicación social que vive o mundo actual trasládase á aula de idiomas, e vai permitir o que os primeiros *medios auxiliares* (discos, cintas magnetofónicas, tiras visuais, programas informáticos, etc.) non conseguiron: «a experiencia vivencial “en liña” que permite comunicar algo a alguén que ten interese nesa mesma comunicación, en tempo real, de modo auténtico, e, sobre todo, máis aló dos límites da aula, dos compañeiros de clase e do profesor». A comunicación na lingua estranxeira, grazas ás novas tecnoloxías, deixou de posuír unha *dimensión propedéutica* —unha preparación controlada para cando tal comunicación na lingua estranxeira teña lugar nalgún espazo e momento hipotéticos— e convértese nunha comunicación social auténtica, en tempo real, con interlocutores sociais verdadeiros. Desde a influencia desta nova achega, a DLE centrará máis e máis a súa atención nunha formación do

profesorado de idiomas que axude a comprender a estes docentes a necesidade de asumir un principio básico de aplicación directa na aula: que as linguas estranxeiras non se aprenden primeiro e se usan despois, que se aprenden mentres se usan, e que usalas só *para* o profesor non é significativo xa que usalas significa *negociar significados* con outros, que tamén as usan, para fins sociocomunicativos reais e que tal situación, nunha aula dun centro escolar, só pode (re)producirse mediante conexións «en liña» coa axuda das TIC e dun docente capaz de emprender a aventura pedagóxica do traballo en rede.

En segundo lugar, interésame, así mesmo, pór de relevo o feito de que o *paradigma dos usuarios das linguas* se fixa nas persoas sempre como locutores sociais que posúen valores como individuos e como cidadáns (autonomía no seu desenvolvemento e igualdade de acceso ás oportunidades). As linguas son consideradas aquí como a realización do pensamento comunicable a outros ao servizo deses valores, aínda que tamén se reconece o feito de que poidan ter un valor simbólico na construción dos seus signos e significados para algunhas persoas. Neste modelo terían cabida termos como: «lingua de uso», «lingua común», «liberdade lingüística», «normalizar os usos lingüísticos», «non discriminación», «lingua persoal adoptiva», etc. O suxeito aquí de calquera regulación son as persoas (os falantes), non o que falan (a lingua).

A aposta e a necesidade de avanzar na construción dun paradigma máis ecléctico no territorio do ensino e aprendizaxe de linguas estranxeiras a finais da década dos setenta, co obxectivo posto nunha sociedade que ten novos modos de representar a súa realidade cotiá, e tendo en conta que nesa realidade os idiomas cobran unha especial relevancia como algo vitalista e útil, levan a moitos didactas da lingua a pensar e reformular a idea de que a *innovación* (mítica cuestión recorrente en educación, en xeral, e en educación lingüística en particular) en realidade non fai máis que *simplificar* a complexidade... cando en realidade do que se trata é de saber xestionala. Unha cuestión, a da simplificación, sobre a que ben nos advirte E. Morin (1990) ao indicar os seus efectos perversos sobre o saber tendo en conta que só serve para ocultar a *complexidade do real*.

A construción dun modelo de paradigma dos usuarios sitúa a didáctica das linguas no paradigma non da innovación senón da *variación*, por canto en

didáctica das linguas non se trata de *simplificar a complexidade* da situación do proceso de ensino e aprendizaxe dunha lingua, senón de xestionar a complexidade de tal proceso. Un proceso dunha *didactique complexe* (Puren 1994: 166) que, como primeira tarefa de xestión, marcasse a análise, descrición e comprensión das respostas que os profesores achegan diariamente á complexidade da súa actividade docente, no sentido dunha didáctica das prácticas ordinarias do profesorado de linguas.

Sen dúbida, a formulación de Puren está influenciado por bastantes das ideas de E. Morin (1990) ao redor da racionalidade autocrítica, o recurso á experiencia, o rexeitamento da unidimensionalidade, o recoñecemento da subxectividade e, en definitiva, a volta do observador. Ao mesmo tempo, e partindo da especificidade da lingua como disciplina de intervención, Puren desenvolve unha perspectiva epistemolóxica da didáctica das linguas moi próxima aos pragmatistas norteamericanos (Rorty, 1993). Nesta dirección, e no marco paradigmático das ciencias humanas, opón a concepción positivista do coñecemento como *representación da realidade* á concepción pragmatista do coñecemento como *confrontación coa realidade*.

Adoptando algúns dos modelos propostos para as ciencias humanas por A. A. Moles (1990) e os que postulan A. M. Huberman e M. B. Miles (1991) para a análise cualitativa nas ciencias sociais, Puren oponse ao paradigma crítico tan dominante nas universidades francesas, polo que toda percepción e toda acción veñen determinadas polas ideas xa presentes, e defende que a percepción e a acción son as que determinan as ideas. Desde esta formulación epistémica, a teorización provirá dos *datos internos*, é dicir, de datos empíricos recollidos no marco da súa práctica polos actores do proceso de ensino-aprendizaxe da lingua-cultura. Os *datos externos* serán aqueles que, aínda que afectan ao proceso de ensino-aprendizaxe, proceden de disciplinas conexas. Puren non propón unha resposta conclusiva á pregunta de cal é o status destas disciplinas conexas que inciden no ámbito da educación lingüística desde o seu exterior. Máis ben somete este problema a discusión e debate colectivo entre todos aqueles que comparten o proxecto de autonomización desta disciplina, e apunta que —en todo caso— as implicacións destas disciplinas externas son de tipo *eventual*.

O PARADIGMA DA CIDADANÍA E A COHESIÓN SOCIAL

No tránsito do século XX ao XXI, o contexto social europeo vive un fenómeno non previsto e que, dalgunha forma, afecta a orientación da investigación ao redor das linguas e, en particular, as denominadas linguas «estranxeiras» (cada vez un apelativo con menor fundamento). Diso van derivar, como en cada cambio social, importantes consecuencias para a evolución cara a novos enfoques e tendencias na DLE. Cal é este fenómeno que acaba por cristalizar nun novo paradigma didáctico?

A mobilidade á que fixen referencia no apartado anterior é agora moi diferente. É *outra mobilidade*. É a mobilidade de quen emprega medios de transporte moi distintos ao avión, a mobilidade de quen viaxa sen saber de certo o seu destino e onde comerá (se come) e onde vai durmir (se dorme); é a mobilidade de quen se despraza sen papeis e que non aspira a outros dereitos que non sexan o de mellorar a súa calidade de vida e só espera poder facerse comprender e que o comprendan. A acción dos fluxos migratorios en Europa desencadea a preocupación por afrontar a cuestión das linguas no novo marco dunha crecente sociedade da mestizaxe e o interese das investigacións despraza o seu epicentro da lingua *como e para a comunicación* cara ás linguas *como e para as interaccións interculturais* co outro. Sen que aínda exista unha conciencia clara, sobre todo no mundo educativo, a vida social está a expor un novo discurso que apunta menos na dirección de comunicarse co outro e máis na de interactuar cos demais. Como sinala Janet Enever:

A formulación de ver as linguas dun modo diferente e centrar a mirada na interacción máis que na comunicación pretende, en esencia, traer a un primeiro plano a condición humana dun ser social. No clima global das superpotencias competindo pola supremacía total, pensar así pode parecer algo inocente e utópico pero eu insistirei no meu argumento de que isto xa se está logrando a través do potencial que ofrecen as tecnoloxías dixitais multimodais (2009: 181).

En definitiva, o problema que agora se trata de resolver é o de atopar unha resposta válida ao interrogante: «Ata que punto se chegou cos enfoques comunicativos ao “diálogo de diferenzas” que marca a distinción entre comunicar interculturalmente e facelo nun marco monocultural ou en culturas homoxeneizadas?».

Fronte á cultura da redución á lingua en si e ao valor meramente utilitarista da lingua como comunicación que examinei nos dous apartados anteriores, fronte á cultura do cálculo e o instrumento, pretendo neste último punto afondar na idea de que é necesario desenvolver unha cultura que redunde, do xeito máis positivo, nas relacións que se dan nos espazos antropológico e antropolítico das linguas: no seu ensino, a súa aprendizaxe e avaliación no mundo educativo inclusivo.

Así, desde o interese da investigación pola cultura do espazo antropológico e antropolítico, a mirada da DLE vólvese cara á formación e educación en linguas estranxeiras como *comportamento intercultural*, como compromiso na acción intercultural. Os primeiros anos deste século levan, finalmente, a esta área a comprender as linguas estranxeiras como unha ferramenta para desenvolver as nosas interaccións interculturais nunha cultura da mestizaxe. E a perspectiva da DLE vólvese, deste xeito, *sociolóxica*. A preocupación inicial na formación do profesorado de linguas estranxeiras polo *locutor nativo* (que, en realidade, non quere dicir moito) trasládase, da man dunha sociedade global da información, da educación e da mestizaxe, á preocupación por dar sentido educativo e formativo ao que supón o reto dos novos, crecentes e variados *locutores interculturais*.

A medida que tanto as ciencias da linguaxe como as ciencias da educación se volven máis sociolóxicas, as súas achegas penetran máis e mellor nun intento por afrontar ese *lugar de encontro* que pasa por establecer e definir as relacións entre linguaxe, cultura e sociedade (Guillén e Castro, 1998). As linguas non se empregan nunha cámara baleira, sen contexto ningún, nin en contextos virtuais; máis ben, o seu uso responde á acollida dos contextos discursivos que, necesariamente, están sempre impregnados da ideoloxía dos sistemas e institucións sociais.

No marco do crecente movemento mundial ao redor dunha maior comunicación intercultural, o papel das linguas estranxeiras cobra unha identidade, aínda máis remarcada, en canto á súa dimensión de corresponsabilidade social na construción desa perspectiva intercultural. Unha perspectiva que, por exemplo, está a exercer un peso específico na potenciación da dimensión europea e que, moi probablemente, se reflectirá tamén nuns anos na potenciación dunha unión iberoamericana. Como se indica nunha proposta da Comisión Europea (2008: 3):

A coexistencia harmoniosa de numerosas linguas en Europa é un símbolo claro da aspiración da Unión Europea de unidade na diversidade, unha das pedras angulares do proxecto europeo. As linguas definen as identidades persoais, pero tamén forman parte dunha herdanza común. Poden tender pontes entre as persoas e abrir a porta a outros países e culturas, facilitando o entendemento mutuo. Unha política con éxito en favor do multilingüismo pode mellorar as oportunidades dos cidadáns, aumentando a súa aptitude para o emprego, facilitando o acceso a servizos e dereitos e contribuíndo á solidariedade mediante o reforzo do diálogo intercultural e a cohesión social. Vista baixo esta óptica, a diversidade lingüística pode resultar unha vantaxe preciosa, máis aínda no mundo globalizado de hoxe en día.

Sen dúbida, estamos ante un feito sociolóxico dunha especial transcendencia, con vantaxes e riscos que a DLE se prepara para asumir, hoxe en día, como compoñente natural na evolución dos seus coñecementos propios no ámbito da formación do profesorado de idiomas. O proceso de vivir os usos lingüísticos, non só demandado desde a propia subsistencia das linguas minorizadas, senón tamén como ingrediente básico no desenvolvemento social da comunicación transnacional por medio de linguas auxiliares («estranxeiras»), depende en boa medida de que a lingua en cuestión (propia ou estranxeira) exprese unha *cultura viva e compartida*.

Ese encontro social no discurso, expresado en *clave hermenéutica*, precisa da construción dun *espazo* ao que os que participamos nun acto comunicativo e cultural achegamos algo... algo que permite negociar os significados... significados que non están no texto (ou están simplemente mostrados como indicios de significación), xa que non son recibidos, senón que son *construídos*. Por iso é polo que o encontro social no discurso debe ser *transdisciplinario* e, por ser complexo, necesita que os suxeitos participen activamente. No encontro social no discurso facémonos conscientes da finitude e o inacabado do coñecemento: alí onde sabemos que non existe posibilidade humana de saír completamente do contexto vémonos obrigados a optar, a elixir perspectivas. Son as perspectivas que efectúa un individuo en situación de comunicación intercultural ao aplicar, por necesidade efectiva, estratexias complexas. E, como sabemos por Morin, quen pon en marcha a transdisciplinabilidade está a practicar a *reticulación*... pensa articulando... vai *do todo á parte e da parte ao todo*... non linealmente do simple ao complexo. Así avanza o bo aprendiz de idio-

mas: do texto ao contexto, do contexto ao texto. En consecuencia, aínda que é posible argumentar que, en principio, o ensino dunha lingua estranxeira é o ensino dunha *ferramenta para certos usos instrumentais*, sen implicacións sociais nin ideolóxicas, na realidade sabemos que o éxito destes ensinos —digamos, a efectiva apropiación da lingua e do comportamento social nesa lingua— depende moito de que os aprendices sexan capaces de integrar os elementos lingüísticos coas súas propias necesidades ideolóxicas e sociais. A determinación *a priori* de tales necesidades, o seu desenvolvemento na aula, a súa avaliación, etc. son, neste momento, obxectivos de investigación que, de xeito moi sensible na España das comunidades autónomas con linguas propias e oficiais, despertaron o interese de numerosos grupos de investigación que están a achegar unha rica cantidade de datos empíricos, os cales soporitan e dan fundamento a novos modos de facer nas complexas tarefas escolares da planificación curricular en contextos de diversidade lingüística e cultural. Así:

- No ámbito da *bilingüización social* (é dicir, máis aló da aprendizaxe netaamente academicista; Vila i Moreno, 2008) dos escolares cataláns, resultan de alto interese educativo as achegas do equipo Cultura i Educació, orientado cara á aprendizaxe de linguas entre inmigrantes alóglotas recentes (Vila *et al.*, 2008; Serra *et al.*, 2008); o Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic do Institut de Ciències de l'Educació da Universitat de Barcelona, interesado polo estudo da organización discursiva (Tolchinsky, Rosado, Aparici e Perera, 2005); o grupo de investigación sobre Plurilingüisme, Interculturalitat i Educació da Universitat de Lleida, centrado no estudo das actitudes e as competencias lingüísticas no marco escolar (Huguet, 2008); o Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües da Universitat Autònoma de Barcelona, centrado en investigacións didácticas sobre a análise do discurso e as interaccións do alumnado (Nussbaum, 2008).

- No territorio da educación lingüística dos escolares galegos, cabe destacar os traballos de investigadores das súas tres universidades sobre planificación lingüística en contornas escolares (Bouzada Fernández, 2007; Fernández Paz, Lorenzo Suárez e Ramallo Fernández, 2007; Fernández Rodríguez, 2007; Monteagudo e Bouzada, 2002; Silva Valdivia, 2008a, 2008b), todos eles de grande interese polas súas implicacións a nivel educativo, ou os traballos do Observatorio Atrium Linguarum (González Piñeiro, 2006; Guillén Díaz, 2006; Vez, 2008, 2009; González Piñeiro, Gui-

llén Díaz e Vez, 2010), vinculados a tender pontes entre a teoría e a práctica escolar en cuestións de aprendizaxe, ensino e avaliación das linguas.

- No País Vasco, cunha orientación cara á educación trilingüe e unha perspectiva cada vez máis internacional, salientan as investigacións sobre actitudes, organización curricular en tres linguas, modalidade AICLE (Aprendizaxe Integrada de Contidos e Linguas Estranxeiras) de desenvolvemento curricular das linguas, a influencia do bilingüismo na adquisición da terceira lingua, a transferencia entre linguas, a pragmática da interlinguaxe, a avaliación das competencias plurilingües no contexto escolar, etc. (Lasagabaster, 2005, 2008; Lasagabaster e Huguet, 2006; Cenoz, 2008a, 2008b, 2009). Liñas de investigación que, no seu conxunto, están a achegar importantes cambios nas políticas curriculares das institucións escolares do País Vasco de cara a unha socialización lingüística do alumnado máis plurilingüe e intercultural.

Como acabo de insistir na miña argumentación, non é por falta de apoio institucional polo que outra educación lingüística e cultural para unha sociedade diversa e diferente é posible. Pero o que é necesario é que a propia cidadanía interiorice outro discurso sobre as linguas e as súas culturas. Un discurso que debe empezar polos propios axentes educativos, particularmente os docentes e os seus formadores universitarios, na liña sinalada pola investigación dirixida por M. Bernaus (Bernaus *et al.*, 2007) para o *European Centre for Modern Languages* de Graz. Os axentes educativos dunha España integrada na Europa do *dúas máis unha*—ou do *dúas máis dúas*⁷ segundo de que comunidade nacional esteamos a falar—precisan cambiar de discurso profesional e adaptalo á realidade.

O cambio do século XX ao XXI áchase xa para sempre vinculado ao descifrado definitivo do mapa xenético humano. Primeiro, a estrutura en dobre hélice coa que Watson e Crick describiron a forma da molécula de ADN aclarou a correspondencia entre a sucesión de bases e o resultado da actividade dos xenes e revolucionouse o pensamento científico sobre os procesos vitais. Despois, só fixo falta tempo e tecnoloxía para descifrar a secuencia dos 3000 millóns de nucleótidos que constitúen o noso xenoma. É dicir, sen a visión de dobre hélice do século XX, o século actual non

⁷ En marzo de 2002, os xefes de goberno da Unión Europea reunidos en Barcelona pediron o ensino de polo menos dúas linguas diferentes á propia ou propias desde unha idade temperá.

sería o do xenoma humano como patrimonio da humanidade. Creo que se no século XX non profundásemos nos mecanismos pragmáticos, a construción discursiva e o valor dos usos lingüísticos, o momento en que vivimos non sería, como é, o das celebracións das linguas e as súas culturas (2001, Ano Europeo das Linguas; 2008, Ano Europeo do Diálogo Intercultural; 2008, Ano Internacional das Linguas —ONU—; 2010, Ano Internacional de Achegamento das Culturas —UNESCO—) e, ademais, dos que as usamos e posuímos.

Creo que a metáfora dunha dobre hélice vale moi ben para a descrición dos dous procesos vitais que caracterizaron o territorio da educación lingüística en calquera das linguas escolares a que queiramos facer referencia. Non son outros, na miña opinión, que o da lingua como «coñecemento» (saber «obxectos» dunha lingua) e o da lingua como «uso social» (competencia existencial no compromiso da «acción intercultural»). Complementarios, sen dúbida, pero cun peso moi desigual na realidade educativa das pasadas décadas. Baixo a «hélice» da lingua como coñecemento (saber ben unha lingua estudándoa moito) escóndese unha «cultura da redución». Este reduccionismo levou ao «tratamento desintegrado» das linguas, metidas en compartimentos estancos no currículo, baixo un modelo estático que aviva o concepto de lingua = materia. Pero, como debemos analizar a relación entre linguas e sociedade se coa forma reducionista de análise lingüística detemos toda opción de movemento?, como podemos pór en relación o mundo das linguas e as culturas, e facelo un único territorio, integrado e complexo, no desenvolvemento curricular dos sistemas educativos, se non somos capaces de ver nin as linguas nin a sociedade como un proceso, como un fluído dinámico? Creo que, por estas razóns, o «individualismo metodolóxico» que caracterizou a cultura reducionista das estruturas de pensamento sobre as linguas resulta, en si mesmo, incapaz de comprender o fenómeno social da linguaxe e as linguas na súa propia dinámica.

Baixo a hélice das linguas como «uso social» e «compromiso na acción intercultural» proxéctase outra cultura diferente: a do *espazo antropológico e antropolítico*. Trátase dunha cultura dinámica que favorece todas as opcións para un tratamento integrado das linguas. O proceso de vivir os usos lingüísticos, non só demandado desde a propia subsistencia das linguas minorizadas senón tamén como ingrediente básico no desenvolvemento social da comunicación transnacional por medio de linguas non ambientais, depende en boa medida de que a

lingua en cuestión (propia ou non) exprese unha «cultura viva» e «compartida». Creo que un perfil de cidadáns con competencias plurilingües demanda tamén unha educación en competencias interculturais que aspire a definir obxectivos relacionados co aprender a ser cidadán nunha cultura de mestizaxe, de liberdade, de tolerancia, de paz, de imperfección... Por iso a educación lingüística non é unha actividade neutral e require dun ingrediente político: unha política do home que resulte radicalmente antropolóxica. Temos exemplos diso na política das civilizacións en pensadores como Morin na teoría social; Octavio Paz, J. Goytisolo ou A. Maalouf na literatura; Prigogine ou Stengers na ciencia; Le Moigne na economía; Bouchet na antroposocioloxía intercultural... Pero, «que temos ao noso dispor no campo da educación lingüística?».

OS MODELOS EUROPEOS

Sen dúbida, algúns modelos europeos botan luz sobre a resposta a esta interrogante. Baker (1996) clasifica os programas educativos para os ensinos e aprendizaxes bilingües en dúas grandes categorías: «fortes» e «débiles». A educación multilingüe que caracteriza a rede das chamadas Escolas Europeas formaría parte da primeira categoría. Por outra banda, Leung (2005: 238) fai fincapé no feito de que moita da literatura especializada en temas de educación bilingüe, xa sexa a favor ou en contra dela, céntrase tan só «en aspectos de produtividade (os logros do alumnado expresados en resultados de probas tipo test, etc.), e tal produtividade expónse en termos de calendario escolar, currículo e falantes». É dicir, trátase de estudos que reducen a educación bilingüe a cuestións meramente técnicas sobre o *input* correcto que leva a un *output* desexable. Estudos así ignoran a importancia transcendental que se deriva dos procesos sociais que entran en funcionamento na escolarización plurilingüe dos estudantes. Os exemplos de modelos europeos que a seguen non ignoran a relevancia destes procesos de interacción social e dan conta do contexto e organización curricular de centros singulares (as Escolas Europeas) que si os contemplan, así como das achegas a un modelo de educación bilingüe baixo as premisas das políticas educativas en Europa.

Un exame a primeira vista revela que Europa dispón, a diferenza doutros escenarios do mundo, dunha situación excepcional que pode parecer un bo modelo que seguir neste tipo de promoción: as denominadas Escolas Europeas. Desde a creación en 1953 da primeira delas en Luxemburgo, foron establecéndose en diferentes países europeos (en setembro de 2008 había dezaseis Escolas repartidas en oito Estados, incluíndo a de Alacant en España), á vez que gañaban unha firme reputación como exemplo de excelencia nos seus resultados académicos en xeral e nos lingüísticos en particular (Baker, 1996; Hamers e Blanc, 1989). Recentemente, son observadas como un posible modelo para a formación de individuos cunha boa competencia plurilingüe tendo en conta o réxime curricular tan particular que as caracteriza (European Economic Community, 1990; Skutnabb-Kangas, 1995), orientado cara a un perfil de cidadán plurilingüe cunha identidade europea supranacional.

A súa formulación de organización curricular resulta singular na medida en que non se corresponde exactamente con ningún dos modelos de educación bilingüe existentes. Nin é un modelo de inmersión nin de submersión, e non ten unha orientación dual estritamente. En realidade, trátase dunha mestura dos principios máis destacables dos programas de inmersión e de mantemento da lingua propia do alumno (á vez que a súa identidade cultural) mediante a atención á súa lingua de orixe nos primeiros estadios da etapa infantil e primaria. O estudo dunha segunda lingua, como estudo formal de tal lingua, acompáñase da aprendizaxe de contidos curriculares non lingüísticos nesa segunda lingua e, con posterioridade, reprodúcese este modelo cunha terceira lingua ao longo da etapa de educación secundaria.

Como é sabido, estes centros proporcionan un modelo de educación multicultural e multilingüe de alta calidade para os fillos do persoal das institucións europeas e, en tal sentido, interrogouse en máis dunha ocasión ata que punto estes alumnos non resultan individuos de linguas minoritarias (como se verá na análise do *Proxecto Foyer*), no sentido de que a súa lingua familiar non é a maioritaria na comunidade onde se sitúa o centro escolar. Aínda que non forma parte dunha política explícita, é verdade que a maior parte do seu alumnado procede de familias de clase media, o que contribuíu á súa reputación como centros elitistas (Baker, 1996; Hamers e Blanc, 1989; Sears, 1998). Pero non é menos certo que se fan esforzos, na medida do posible, por matricular alumnos que

non pertencen a familias de eurofuncionarios (incluíndo os nacionais do país e nenos inmigrantes) para evitar un non desexable efecto de illamento, á vez que se equilibran as súas seccións lingüísticas.

Un dos obxectivos máis claros do seu modelo educativo é o desenvolvemento dun perfil plurilingüe no alumnado, á vez que preparalos para vivir en sociedades heteroxéneas lingüística e culturalmente. A diferenza dun modelo substractivo, semellante ao modelo dalgúns programas de educación bilingüe en Estados Unidos (por exemplo, a Proposta 227 do Estado de California de 1998), as Escolas Europeas promoven un plurilingüismo aditivo e sostible cun alto nivel de competencia en polo menos dúas linguas das que integran a oferta do centro. Para entender o concepto de formación en competencia plurilingüe deste modelo institucional, non sinxelo a primeira vista, resulta útil a descrición dos procesos curriculares destes centros tal como os describe Housen (2002: 47):

O concepto de pluralidade cultural desenvolvido polo modelo de Escolas Europeas encerra dous obxectivos aparentemente contraditorios: o mantemento da identidade nacional e a cultura idiosincrática do alumno, por unha banda, e o desenvolvemento dunha identidade «europea» supra-nacional por outra. Polo menos, garántese minimamente evitar que afloren os prexuízos etnolingüísticos e as actitudes nacionalistas radicais. Un aspecto máis que ter en conta neste modelo é que todo o alumnado (e profesorado) son considerados iguais, e que ningún alumno, sub-sección ou lingua terán privilexios académicos, lingüísticos nin dalgún outro tipo. Todos os alumnos seguen o mesmo currículo e deben aprender polo menos outra lingua diferente á do medio de instrución de acordo cos mesmos criterios que o fan os alumnos monolingües.

Baetens Beardsmore (1995) utiliza a expresión de *enxeñaría social* para referirse ao proceso que realizan estas Escolas para mesturar, de forma deliberada, alumnos con diferentes procedencias lingüísticas e culturais e evitar a fragmentación da súa poboación escolar, que deriva en liñas de nacionalismo lingüístico, como un risco asociado á presenza de diferentes seccións lingüísticas nunha mesma institución. Esta enxeñaría curricular, como xa se mencionou, inclúe o ensino de idiomas (linguas como fin) e o ensino doutros contidos curriculares en diferentes linguas (linguas como medio), así como a construción de escenarios de comunicación cotiá que posibiliten o uso real da competencia plurilingüística.

giue dentro e fóra da aula. A este respecto, Baetens Beardsmore —que desenvolveu un intenso traballo coa análise do que sucede realmente nos procesos internos de socialización do alumnado destas Escolas— declara sen ambaxes que o éxito obtido «[...] débese ao rigoroso proceso de atención que se pon nos modos e momentos de transición dunha lingua a outra ao longo do currículo, á vez que aos continuados esforzos por integrar a poboación escolar a fin de conseguir os obxectivos marcados en canto a finalidades lingüísticas, culturais e interétnicas» (1993: 153).

Pola súa banda, Charlotte Hoffmann (1998: 171) atribúe as causas dos beneficios que se deriven das programacións bilingües destas escolas a varios factores implicados:

- A atención específica ás necesidades educativas do alumnado.
- A contribución do modelo a unha resposta efectiva e sostible a algúns dos problemas europeos do pasado.
- O establecemento dunha base sólida que serve para fomentar unha identidade europea común de alto nivel á vez que se favorece o desenvolvemento das propias identidades nacionais do alumnado.

Neste sentido, segue indicando Hoffmann na súa avaliación destas institucións, as Escolas Europeas supoñen un modelo de *européismo supranacional*. Non escapa a esta valoración un feito que non debe pasar desapercibido e no que insiste a autora: a imposibilidade de que o modelo sexa directamente transferible a outros contextos educativos tendo en conta que se trata, sen dúbida, dunha formulación deseñada moi especificamente á medida dun alumnado cunhas condicións contextuais atípicas (contorna familiar, ambiente cultural, percepcións lingüísticas, acenos de identidade, concepto de mobilidade, etc.). Unha cuestión que, en boa medida, xustifica o escaso número de centros con que conta a rede de Escolas Europeas.

Un aspecto de relevancia en canto aos *procesos sociais* que teñen lugar no desenvolvemento dos programas bilingües das Escolas Europeas ten que ver co establecemento na etapa de educación primaria das denominadas *horas europeas*. Pensadas para lograr auténticas interaccións comunicativas entre alumnos provenientes de diferentes orixes en canto á súa lingua propia, estas actividades desempeñan un papel crucial na filosofía e ideario destas Escolas en relación con aspectos éticos e culturais do seu alumnado. A súa organización é simple pero

eficaz: os alumnos con diferentes L1 reúnen en tres sesións semanais de clase que se dedican á realización de tarefas cooperativas e creativas como, por exemplo, o desenvolvemento de actividades culinarias, de tipo artístico, xogos, ou a participación no desempeño de proxectos temáticos.

Son experiencias que permiten ao alumnado facerse máis consciente do seu legado común europeo e, como sinalou Baetens Beardsmore (1993: 128), desempeñan un papel clave na *enseñaría social* das programacións bilingües destes centros, tendo en conta que contribúen dun modo bastante eficaz a rachar as barreiras lingüísticas e culturais que se levantan inicialmente con motivo dos agrupamentos do alumnado en seccións por linguas de orixe. Se consideramos que o *encuentro intercultural* nas horas europeas obriga ao alumnado a facer un uso real da segunda lingua de modo espontáneo e auténtico, as vantaxes lingüísticas corren parellas aos beneficios culturais derivados do desenvolvemento da dimensión europea. Un desenvolvemento que continúa ao longo da etapa da educación secundaria a través de formatos diferentes ás «horas europeas», máis centrados en aspectos ilustrativos desta dimensión transnacional, por medio de contidos curriculares (Xeografía, Historia, etc.) que se desenvolven na segunda ou terceira lingua.

Como observaron algúns investigadores verbo do funcionamento de programas educativos multilingües en diferentes contextos (De Bot, Lowie e Verspoor, 2007; Muller e Beardsmore, 2004), requírense determinadas condicións para garantir un certo éxito no desenvolvemento da competencia plurilingüe por parte de quen participa neles. En síntese:

- A formación multilingüe é efectiva na maioría dos individuos, incluso ata nunha terceira ou cuarta lingua, sempre que non se produza á custa do desenvolvemento competencial da lingua (ou linguas) familiar do alumno. É dicir, formación *aditiva* e non *subtractiva* en competencia plurilingüe.

- Adoita haber unha correlación positiva entre o tempo de exposición ás linguas adicionais en programas multilingües e o nivel de logro competencial adquirido. Pero isto non é algo categórico e, ás veces, non é o caso.

- Non se demostrou que exista unha correlación evidente entre a idade do alumnado e a adquisición de competencia plurilingüe mediante programas *ad hoc*. Obsérvanse bos resultados con alumnos que comezaron desde moi peque-

nos e con outros que empezaron en idades adolescentes ou de adultos. O mesmo é de aplicación ao caso dos malos resultados.

- Os aspectos didácticos da formación plurilingüe resultan determinantes para a obtención de logros. En concreto, obsérvase un fortalecemento do nivel competencial cando se dan oportunidades ao alumnado para usar as linguas de forma interactiva. Tamén se observan beneficios na adquisición da competencia plurilingüe cando as estratexias didácticas favorecen aprendizaxes das linguas estreitamente vinculadas a necesidades reais de comunicación e non a formas pseudocomunicativas.

- A formación plurilingüe en linguas de familias lingüísticas moi diferentes (tipoloxías, convencións ortográficas, etc.) ás linguas ambientais do alumno pode resultar efectiva en canto a logros relativos aos obxectivos académicos e lingüísticos do centro escolar, pero adoita haber *límites* en relación ao alcance do uso destas linguas para outras finalidades sociais.

Sen dúbida, o éxito no desenvolvemento educativo da competencia plurilingüe está, á fin e ao cabo, determinado por un conxunto moi variado de factores interrelacionados, tanto curriculares como extracurriculares, e inclúe algúns que quedan fóra do control dos propios axentes educativos. Tal é o caso, por exemplo, de determinar ata onde chegan os límites na adquisición de tres ou máis linguas cando o soporte ambiental para o seu uso fóra da aula é inexistente ou case nulo. Como xa se indicou anteriormente, fan falta máis investigacións sobre as interrelacións destes factores antes de determinar o valor da formación nas Escolas Europeas como modelo xeneralizable de desenvolvemento dunha competencia plurilingüe. Se a iso lle engadimos o escaso coñecemento sobre o que en realidade sucede nas súas aulas e sobre os niveis competenciais dos seus alumnos, resultaría arriscado aventurar o transplante do modelo aos contextos comúns e non atípicos da planificación da educación bilingüe.

Non cabe dúbida de que tanto o modelo de inmersión canadense, referente onde os hai sobre programas de educación bilingüe, como os enfoques baseados en contidos das experiencias norteamericanas conviven hoxe cunha forma singular de atención á diversidade de linguas para unha mellor cohesión social e un sentimento de identidade máis intercultural: o *multilingüismo á europea*. Ademais do caso singular das Escolas Europeas que acabo de analizar, existen outros dous modelos netamen-

te circunscritos á dimensión europea dos que me ocupo a seguir. No seu conxunto, os tres modelos comparten o feito de englobaren programas educativos para diferentes colectivos en polo menos tres linguas.

O denominado *Modelo Luxemburgo* é un caso único no mundo occidental de educación trilingüe aplicada a toda unha poboación escolar, neste caso a do Gran Ducado de Luxemburgo. O cidadán luxemburgués, á marxe das condicións do seu contexto familiar, convértese en trilingüe grazas ao desenvolvemento dunha escolarización que —de forma progresiva— abarca o ensino dos contidos curriculares en tres linguas (Baetens Beardsmore e Lebrun, 1991). O complexo proceso, exposto a longo prazo, dá comezo na escola infantil e no primeiro ano de primaria, onde a escolarización se realiza en luxemburgués, unha lingua que progresivamente vai sendo substituída polo alemán, que, de xeito intensivo e progresivo, é a lingua de instrución ata o Grao 6. Xa no segundo ano de primaria se introduce o francés como lingua vehicular de tratamento dos contidos curriculares, unha práctica que se intensificará nos graos superiores. Así, a medida que o alumnado avanza nos niveis da etapa da educación secundaria, o francés intensifícase como lingua vehicular na docencia de gran parte das materias e o alemán restrínxese como idioma vehicular e pasa a tratarse como unha materia de lingua. Este complexo sistema descansa no principio de comezar a escolarización a partir da lingua familiar, proseguir cunha rápida transición a unha lingua moi relacionada lingüisticamente con ela —o alemán— e pasar, finalmente, por medio dunha transición gradual a unha lingua non relacionada lingüisticamente con ambas: o francés.

As tres linguas mantéñense nun complexo equilibrio ao longo de toda a escolarización sen prexuízo de que tamén se introduzan outras linguas estranxeiras e linguas clásicas. Ao termo da educación secundaria todos os escolares luxemburgueses desenvolverían as súas actividades escolares en varias linguas, o que implica unha auténtica educación multilingüe: un singular e único *melting pot* lingüístico no corazón da Unión Europea (Hoffmann 1998: 148). Os datos provenientes das investigacións sobre o éxito deste *melting pot* non deixan lugar a dúbidas sobre a eficacia do plurilingüismo do alumnado ao alcanzar o seu momento de entrada nos ensinos universitarios (Kraemer, 1993). A iso, cabe dicir, contribúe de xeito bastante decisivo o feito de que se trata dunha educación plurilingüe cun forte apoio da cidadanía do Gran Ducado e, ao ser unha

educación para toda a poboación escolar, prodúcese ademais nun contexto de equilibrio sociolingüístico baixo condicións sociais, culturais políticas e económicas proclives ao consenso en materia de educación lingüística.

Pola súa banda, o denominado *Modelo Foyer* resulta igualmente unha formulación singular de educación plurilingüe netamente europea. Co seu epicentro no gran conglomerado de municipalidades de Bruxelas, o modelo dirixe a súa atención ás poboacións de inmigrantes que desenvolven as súas actividades cotiás nunha cidade multilingüe por excelencia. A partir dunha iniciativa do Centro Foyer, institución socio-pedagóxica especializada na atención inclusiva de inmigrantes, desenvólvese un proxecto de educación trilingüe en 1981 (Proxecto Foyer; véxase Leman, 1990 para coñecer aspectos máis pormenorizados del), adaptado dunha versión xa aplicada anteriormente en Leiden (Holanda) con cinco obxectivos nucleares de partida:

a) *Para alumnos e profesores*: aprender a vivir xuntos nunha sociedade multilingüe complexa.

b) *Para nenos inmigrantes*: adquirir moi boas competencias como trilingües ao final da educación primaria.

c) *Para nenos inmigrantes e as súas familias*: prever oportunidades para a súa integración nos seus respectivos países de orixe no caso de que os seus pais decidan retornar.

d) *Para as escolas*: manter e tratar de potenciar os niveis de calidade esperables.

e) *Para os pais inmigrantes e as súas familias*: implicarse estreitamente na escola e na socialización dos seus fillos nela, e a partir de aí potenciar a súa participación na vida social comunitaria.

O modelo aséntase nunha filosofía de integración gradual que concede unha importancia decisiva ao feito de preservar e reforzar ao máximo a identidade cultural dos alumnos, o que se reflicte no mantemento das súas respectivas linguas de orixe á vez que adquiren o neerlandés e o francés. Cabe considerar que a capital belga, como é sabido, ten un status de bilingüismo oficial e os seus centros escolares clasifícanse en razón da oferta inicial en neerlandés ou francés aínda que se asegura que todos os alumnos reciban instrución, a partir dos sete anos, na outra lingua oficial por un mínimo de tres e un máximo de cinco leccións semanais. Dado que en certos distritos o alumnado de orixe inmigrante alcanza

un 90% da poboación escolar, o problema da atención educativa a quen non posúe o neerlandés ou o francés como lingua propia é de especial relevancia.

Para a atención inclusiva destas poboacións, o *Proxecto Foyer* estableceuse de entrada ao redor de cinco escolas con minorías específicas no contexto de centros de itinerario neerlandés. O proxecto desenvolveuse partindo dun período de tres anos en infantil no que o grupo minoritario pasa a metade do tempo como grupo separado e a outra metade xunto co resto da clase. No primeiro ano de primaria, o grupo minoritario segrégase durante o 60% do horario escolar para recibir contidos na súa lingua e cultura propias e en matemáticas, un 30% (tamén como grupo separado) para aprender neerlandés e o 10% restante do tempo o grupo intégrase co resto da clase nas actividades ordinarias. No segundo ano de primaria, o 50% do tempo escolar os alumnos inmigrantes da minoría seleccionada permanecen como «grupo étnico» con atención á súa lingua e cultura, dedican un 20% do seu horario (tamén como grupo segregado) á aprendizaxe do neerlandés e o restante 30% intégranse cos demais nas actividades ordinarias da xestión curricular. Xa a partir do terceiro ano, o 90% do horario escolar a poboación da mostra minoritaria de inmigrantes está totalmente integrada co conxunto da clase e recibe a súa instrución en neerlandés á vez que, en grupo separado, atende clases na súa lingua propia durante tres ou catro horas semanais. A instrución en francés recíbena, seguindo os requisitos de cooficialidade, conxuntamente co resto do alumnado belga.

O Proxecto iniciouse, como xa se mencionou, en 1981 con inmigrantes italianos e continuou en 1982 cun grupo de orixe española, e proseguíu en anos sucesivos, non sen certas interrupcións e conflitos á vez que algúns cambios no deseño inicial, con alumnos de orixe turca e marroquí. Cabe destacar certas características do proxecto que foron variables constantes e estables ao longo da súa aplicación:

- A selección da poboación inmigrante fíxase nun número lixeiramente inferior á poboación belga de lingua neerlandesa a fin de evitar unha «deslocalización» do modelo neerlandés baixo o que se clasifica o centro escolar participante no proxecto. Isto é necesario ao ser o neerlandés unha lingua minoritaria en Bruxelas, que podería ser facilmente desprazada polo francés, ou ata pola lingua da mostra de alumnos inmigrantes, se as porcentaxes non fosen controladas.

- A atención ás linguas (ou dialectos) da poboación inmigrante obxecto do Proxecto realízaa un profesorado nativo e as competencias en lectura e escritura son as que reciben prioridade nelas.

- Os centros escolares participantes na experiencia redobran os seus esforzos a fin de que a comunidade de pais se implique dun modo intensivo e decidido tanto nas actividades de aula como nas extracurriculares, e busca promover encontros interculturais entre os grupos implicados no Proxecto.

Común a estes tres modelos (o das Escolas Europeas, o de Luxemburgo e o Proxecto Foyer de Bruxelas) resulta o feito de que, a diferenza dos programas bilingües de inmersión, o alumnado que participa neles non recibe a súa formación lingüística exclusivamente a través da aprendizaxe dos contidos curriculares (matemáticas, historia, educación física, etc.) nunha lingua diferente á propia ou en varias. Tamén o fai por medio do ensino do idioma como materia de lingua. É dicir, os tres modelos comparten a característica de combinar clases *de* linguas segundas e terceiras con clases *en* linguas segundas e terceiras. Ao tempo, co acompañamento sempre da dimensión netamente lingüística, atópase a atención á formación en *interculturalidade* cunha orientación perfilada na contorna da dimensión europea.

PECHE

A ninguén lle pasan hoxe desapercibidas as oportunidades que ofrece unha Europa multilingüe que aposta por unha cidadanía culta na sociedade do coñecemento, con alta capacidade competitiva, con tolerancia á aceptación da diferenza, con capacidade para o diálogo intercultural, e que ofrece un modelo de identidade baseado na diversidade e que desenvolve unha educación lingüística *avanzada*. Que cabe entender por isto último? Expresareino sinteticamente a modo de última reflexión sobre aspectos de implantación das ideas ata aquí debulladas para a súa aplicación no ámbito das institucións escolares:

- Europa naceu das súas linguas vernáculas, en *confusio linguarum*, e o feito de adoptar unha moeda única non debe xamais ser interpretado como analoxía

para adoptar tamén unha única lingua franca. A proposta dunha *lingua persoal adoptiva*⁸ e o *impulso ás linguas de países veciños* é unha solución sostible a favor dunha cidadanía plurilingüe. As institucións educativas deben exporllo.

- Hai quen segue pensando que un cidadán plurilingüe é quen ten a habilidade de interactuar comunicativamente en máis de dúas linguas. Unha educación lingüística «avanzada» debe ir máis aló e promover o concepto de plurilingüe como a persoa que é plenamente consciente dos contextos socioculturais, políticos e ideolóxicos nos que máis de dúas linguas (e os seus usuarios) toman posicións e exercen os seus roles, así como dos diversos significados que se derivan dos seus respectivos posicionamentos e roles. Cabe aquí pensar en fomentar nas institucións escolares unha pedagogía dialóxica que atenda á interacción nas clases de lingua como un proceso que implica «conversar» e «corresponsabilizarse» (Esteve, 2009).

- A realidade que agocha o coñecemento é moi académica; a que hai no uso é máis social. A relación entre ambas as dúas precisa dunha maior investigación. En todo caso, xa sabemos que nunca é simétrica: un pode coñecer ben moitas linguas pero non pode usar ben «moitas» linguas. A iso referíase Comenio, en 1631, ao afirmar que non se poden aprender moitas linguas á perfección, senón dentro do límite do necesario. Os cidadáns con competencias plurilingües somos locutores «imperfectos» (Kramsch, 1993). A educación multilingüe debe admitilo (Vez, 2009).

- Unha lingua é vehículo de comunicación e de cohesión entre os que a falan pero, á vez, marca o límite cos que non a falan. Quen fala unha lingua que non entendemos é, por principio, o outro, e —como non sabemos o que pensa ou pretende— ese «outro» é visto como unha ameaza potencial. Por iso a pluralidade de linguas nun mesmo espazo social resulta un factor de diferenciación, de falta de estabilidade e fonte de conflitos mentres que o monolingüismo parece unha garantía de estabilidade. Unha educación lingüística avanzada precisa crear un ambiente intelectual e social en que plurilingüismo e intercultu-

⁸ Con motivo da celebración do Ano Europeo do Diálogo Intercultural 2008, o Comisariado Europeo de Multilingüismo creou un grupo de traballo, denominado Grupo de Intelectuais e liderado por Amin Maalouf, que redactou un Informe baixo o título de *Un reto proveitoso: Como a multiplicidade de linguas podería contribuír á consolidación de Europa*, dispoñible na rede, coa súa proposta dunha «lingua persoal adoptiva».

ralidade non se vivan como factores de complexidade ou de sobrecarga orzamentaria, senón como estímulos de enriquecemento social e desenvolvemento. Aspírase a que haxa «coexistencia pacífica» de linguas e culturas en España, pero un pode cohabitar na tolerancia cara ao outro dándolle as costas e ignorándoo. O obxectivo é ir máis aló desa coexistencia ata situarse no diálogo interlingüístico e intercultural, na interacción e o préstamo recíproco, na creación dunha cultura máis enriquecida, mestiza e plenamente integrada. E a integración empeza no interior de cada cidadán: primeiro é individual e só despois é social.

- As linguas escolares e as linguas do alumnado non son o mesmo e xa representan no noso país unha realidade diferente á de hai anos. Pero linguas dunha mesma familia lingüística séguense a traballar en compartimentos estancos, sen ter en conta o común e marcando máis ben as diferenzas. Nunha sociedade do coñecemento que aspira a desenvolver como competencia básica a capacidade de «transferir», deberíamos educar o alumnado no recurso á súa autonomía e potencial semiótico innato para transferir saberes e usos dunhas linguas a outras. O *tratamento integrado das linguas* (TIL) é vital na educación para unha cidadanía plurilingüe e evita que o feito de aumentar as linguas escolares se acabe convertendo tan só nun multiplicar os espazos curriculares monolingües: máis linguas = máis materias.

- Nestas dúas mesmas fronteas cabe avanzar, por unha banda, nun camiño xa iniciado: a alternativa AICLE ás linguas-materia. Un camiño en que xa é hora de avaliar e comprobar empiricamente os resultados obtidos⁹. Por outra banda, explorar o «tratamento intercomprensivo» das competencias plurilingües que permita un coñecemento e un uso asimétrico dalgunhas delas (comprender unha lingua pero non falala, comprender escoitando falar pero non lendo, ou viceversa; entender os informativos pero non as conversacións, saber falar pero non escribir...) por vía dun plurilingüismo receptivo. Tamén é preciso comprender e facer comprender que os tres grandes referentes escolares da División de Política Lingüística de Estrasburgo —*Marco, PEL e Autobiografía de Encontros Interculturais*— son para todas as linguas e non só para as linguas estranxeiras.

⁹ Na data de redacción deste traballo, salvo erro de información, a única avaliación institucional do alumnado en seccións bilingües españolas fíxose en Andalucía (cf. Lorenzo, Casal e Moore, 2009).

- Para rematar, pregúntome se podemos realmente falar de competencias plurilingües con acreditacións que tan só acumulan no CV certificados obtidos a partir de tests monolingües (en lingua a, b, c, etc.). Unha educación «avanzada», sobre todo nas escolas oficiais de idiomas, precisa desenvolver «probos de competencia plurilingüe» en escenarios específicos. Certo que aínda non as hai, pero no Observatorio que me honro en dirixir (<http://www.atriumlinguarum.org>) xa estamos a traballar niso.

BIBLIOGRAFÍA

- BAETENS BEARDSMORE, H.: «The European School Experience in Multilingual Education», en T. SKUTNABB-KANGAS (ed.), *Multilingualism for All*, Lisse, Swets and Zeitlinger, 1995, pp. 21-68.
- (ed.): *European Models of Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1993.
- e N. LEBRUN: «Trilingual Education in the Grand Duchy of Luxembourg», en O. GARCÍA (ed.), *Focusschrift in Honor of Joshua Fishman*, Amsterdam, John Benjamins, 1991, pp. 107-120.
- BAKER, C.: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 1996.
- BENVENISTE, E.: «De la subjetividad en el lenguaje», en E. BENVENISTE, *Problemas de lingüística general I*, México, Siglo XXI, 1986, pp. 179-187.
- BERNAUS, M. et al.: *Plurilingual and Pluricultural Awareness in Language Teacher Education, A Training Kit*, Strasburgo, Council of Europe, 2007.
- BOUZADA FERNÁNDEZ, X. M.: «De las identidades constatadas a las complicidades productivas: acerca da relación entre identidad, cultura y comunidad», *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 6:2 (2007), pp. 29-42.
- CENOS, J.: *Teaching through Basque. Achievements and Challenges*, Clevedon, Multilingual Matters, 2008a.
- «Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country», *AILA Review*, 21 (2008b), pp. 13-30.
- *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*, Clevedon, Multilingual Matters, 2009.
- COMISIÓN EUROPEA: «Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido [COM (2008) 566 final]». Extraído o 4 de xaneiro de 2010 desde http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_es.pdf, 2008.
- COYLE, Y.; M. VERDÚ e M. VALCÁRCEL: *Teaching English to Children -Interactivity and Teaching Strategies in the Primary FL Classroom*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2002.
- DE BOT, K.; W. LOWIE e M. VERSPOOR: «A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition», *Bilingualism: Language and Cognition*, 10:1 (2007), pp. 7-21.
- ECO, U.: *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Roma-Bari, Laterza, 1993.
- EK, J. A. van e J. L. M. TRIM (eds.): *Threshold 1990*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- ENEVER, J.: «Languages, Education and Europeanisation», en R. DALE e S. ROBERTSON (eds.), *Globalisation & Europeanisation in Education*, Oxford, Symposium Books, 2009, pp. 179-192.
- ESTEVE, O.: «La interacción, un proceso que implica conversar», *Cuadernos de Pedagogía*, 391 (2009), pp. 56-59.
- EUROPEAN ECONOMIC COMMUNITY: *Secondary Schools and European / International Education in Europe: Mobility, Curricula, and Examinations*, Bruselas, Namur, 1990.
- FERNÁNDEZ PAZ, A.; A. LORENZO SUÁREZ e F. RAMALLO FERNÁNDEZ: *A planificación lingüística nos centros educativos*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 2007.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M.: «De la lengua del mestizaje al mestizaje de la lengua: reflexiones sobre los límites de una nueva estrategia discursiva», en J. DEL VALLE (ed.), *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español*, Madrid, Iberoamericana, 2007, pp. 57-80.
- GONZÁLEZ PIÑEIRO, M.: «La dimensión de la pluralidad lingüística en los países europeos», en J. IBÁÑEZ, E. SANZ e N. GOICOECHEA (eds.), *La Interculturalidad y el Aprendizaje de las Lenguas en el Espacio Europeo*, Burgos, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2006, pp. 1-16.

- GONZÁLEZ PIÑEIRO, M.; C. GUILLÉN DÍAZ e J. M. VEZ: *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*, Madrid, Síntesis, 2010.
- GUILLÉN DÍAZ, C.: «Le FLE dan le système éducatif espagnol: quelques paradoxes entre offre et demande», en V. CASTELLOTTI e H. CHALABI (dirs.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris, L' Harmattan, 2006, pp. 53-66.
- GUILLÉN, C. e P. CASTRO: *Manual de Autoformación para una Didáctica de la Lengua-Cultura Extranjera*, Madrid, La Muralla, 1998.
- HAMERS, J. e M. BLANC: *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- HOFFMANN, Ch.: «Luxembourg and the European Schools», en J. CENOZ e F. GENESEE (eds.), *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1998, pp. 143-174.
- HOUSEN, A.: «Processes and Outcomes in the European Schools Model of Multilingual Education», *Bilingual Research Journal*, 26:1 (2002), pp. 45-64.
- HUBERMAN, A. e M. MILES: *Analyse des données qualitatives*, Bruxelas, De Boeck-Wesmael, 1991.
- HUGUET, Á.: «Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante», *Infancia y Aprendizaje*, 31:3 (2008), pp. 283-301.
- KRAEMER, J.-P.: «Luxemburg», en V. AMMON, K. L. MATTHEIER e P. H. NELDE (eds.), *Mehrsprachigkeitskonzepte in den Schulen Europas*, Tübingen, Niemeyer, 1993, pp. 162-173.
- KRAMSCH, C.: *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1993.
- KRASHEN, S. e T. TERRELL: *The Natural Approach*, Nova York, Pergamon, 1983.
- LADO, R.: *Language Teaching: a Scientific Approach*, Nova York, McGraw-Hill, 1964.
- LASAGABASTER, D.: «La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español», *Revista de Educación*, 337 (2005), pp. 405-426.
- «Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses», *TOALJ-The Open Applied Linguistics Journal*, 1 (2008), pp. 31-42.
- e Á. HUGUET (eds.): *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*, Clevedon, Multilingual Matters, 2006.
- LEMAN, J.: «Multilingualism as Norm, Monolingualism as Exception: the Foyer Model in Brussels», en M. BYRAM e J. LEMAN (eds.), *Bicultural and Trilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1990, pp. 7-29.
- LEUNG, C.: «Language and Content in Bilingual Education», *Linguistics and Education*, 16 (2005), pp. 238-252.
- LORENZO, F.; S. CASAL e P. MOORE: «The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project», *Applied Linguistics*, (2009), DOI:10.1093/applin/amp041, pp. 1-25.
- LOTHERINGTON H.: «Bilingual Education», en A. DAVIES e C. ELDER (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, Blackwell, 2004, pp. 695-718.
- MADRID, D. e N. MCLAREN (eds.): *TEFL in Primary Education*, Granada, Universidad de Granada, 2004.
- MCLAREN, N.; D. MADRID e A. BUENO (eds.): *TEFL in Secondary Education*, Granada, Universidad de Granada, 2005.
- MCLAUGHLIN, B.: *Theories of Second-Language Learning*, Londres, Edward Arnold, 1987.
- MOLES, A. A.: *Les sciences de l'imprécis*, París, Seuil, 1990.

- MONTEAGUDO, H. e X. M. BOUZADA (coords.): *O proceso de normalización lingüística do idioma galego 1980-2000. Volume II. Educación*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, 2002.
- MORIN, E.: *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF éditeur, 1990.
- MULLER, A. e H. B. BEARDSMORE: «Multilingual Interaction in Plurilingual Classes -European School Practice», *Bilingual Education and Bilingualism*, 7:1 (2004), pp. 24-42.
- NUSSBAUM, L.: «Construire le plurilinguisme à l'école: de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche», en M. CANDELIER, G. IOANNITOU, D. OMER e M. T. VASSEUR (dirs.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, pp. 125-144.
- PUREN, Ch.: *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier-Crédif, 1994.
- RORTY, R.: *Conséquences du pragmatisme. Essais: 1972-1980*, Paris, Seuil, 1993.
- SEARS, C.: *Second Language Pupils in Mainstream Classrooms: A Handbook for Teachers in International Schools*, Clevedon, Multilingual Matters, 1998.
- SERRA, J. M., S. PERERA, C. SIQUÈS, P. MAYANS. e I. CANALS: «Adaptació escolar, actituds i aprenentatge del català en l'alumnat de les aules d'acollida de Primària i Secundària a Catalunya (Curs 2005-2006)», *Caplletra*, 45 (2008), pp. 153-184.
- SILVA VALDIVIA, B.: «Lingua e escola en Galicia: balance e propostas de futuro», *Grial: Revista Galega de Cultura*, 179 (2008a), pp. 48-59.
- «Gallego, castellano y lenguas extranjeras en el sistema escolar de Galicia», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 47 (2008b), pp. 59-69.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (ed.): *Multilingualism for All*, Lisse, Swets and Zeitlinger, 1995.
- TOLCHINSKY, L. et al.: «Becoming proficient educated users of language», en D. RAVID e H. BAAT ZEEV SHYDKROT (eds.), *Perspectives on Language and Language Development*, Dordrecht, Kluwer, 2005, pp. 375-390.
- TRIM, J. L. M.: *Developing a Unit / Credit Scheme of Adult Language Learning*, Oxford, Pergamon Institute of English, 1978.
- VALCÁRCCEL, M. e M. VERDÚ: *Observación y Evaluación de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Modernas*, Madrid, MEC, 1995.
- VEZ, J. M.: *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona, Ariel, 2000.
- *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, Rosario (Argentina), Homo Sapiens, 2001.
- «Estructuras complejas en los usos lingüísticos. Una visión aplicada», en M. A. SANTOS REGO e A. GUILLAUMÍN TOSTADO (eds.), *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro, 2006, pp. 227-257.
- «European Policies in TEFL Teacher Education», *TOALJ-The Open Applied Linguistics Journal*, 1 (2008), pp. 1-8.
- «Multilingual Education in Europe: Policy Developments», *Porta Linguarum*, 12 (2009), pp. 7-24.
- VILA I MORENO, F. X.: «Language-in-education policies in the Catalan language area: models, results and challenges», *AILA Review*, 21 (2008), pp. 31-48.
- VILA, I.; J. OLLER e M. FRESQUET: «Una anàlisi comparativa del coneixement del català de l'alumnat castellanoparlant autòcton i l'alumnat hispà en finalitzar l'educació infantil a Catalunya», *Caplletra*, 45 (2008), pp. 203-228.
- WITTGENSTEIN, L.: *Tractatus Logico-Philosophicus*, Londres, C. K. Odien, 1922.