



Enseñanza de idiomas extranjeros, formación profesional y protección del asentamiento industrial

Las competencias idiomáticas y la formación profesional

El título de este artículo nos permite ya enlazar de manera perfecta dos temas favoritos para los poderes decisores europeos. El incremento de las competencias comunicativas en los idiomas extranjeros modernos está calificado desde hace muchos años y de forma frecuente por las instituciones de la UE o por los expertos y responsables políticos de los respectivos Estados Miembros como un campo educativo con mucho futuro, y también la formación profesional cosecha una atención cada vez mayor: los institutos de Salónica y Turín, toda una serie de publicaciones comunitarias, la promoción de numerosas iniciativas, y por supuesto el denominado "Año Europeo de la Formación Permanente (1996)"¹ son hechos todos que demuestran un interés muy claro por el tema, algo que no puede decirse de otros muchos campos políticos.

La relación entre estos dos términos claves -la formación profesional y las competencias idiomáticas- es necesaria, como nos indican en particular los argumentos que se escuchan en la denominada polémica del asentamiento industrial, esto es, las experiencias, reflexiones y expectativas para el futuro con la intención de garantizar la competitividad global de los ofertores europeos. Sin embargo, las numerosas publicaciones, reuniones y declaraciones de principios no consiguen ocultar que los trabajadores europeos no disponen de unas *competencias lingüísticas prácticas, reales y aplicables* de buena calidad. Con este artículo examinare-

mos las diferentes funciones que cumplen los conocimientos idiomáticos y resaltaremos su importancia para la formación profesional, en particular bajo el aspecto de una gestión de recursos humanos conscientemente orientada hacia la calidad. Plantearemos también las prioridades que pueden apreciarse precisamente para el caso específico de la problemática europea.

Admitiremos para ello que las competencias lingüísticas constituyen cualificaciones clave en el sentido de la ya célebre definición de Dieter Mertens (1991): una base para otras cualificaciones y competencias de carácter más específico, y un aporte formativo relativamente estable, ya que apenas envejecen (Bunk, 1994; Hutmacher, 1997). Por este motivo, tienen una enorme importancia dentro de la política educativa, lo que se refleja frecuentemente en declaraciones de principios y documentos tanto de tipo nacional como europeo.

Sobre la relevancia para la política de formación profesional de la impartición de idiomas extranjeros

Las competencias lingüísticas son cualificaciones clave

Partiendo de lo expuesto por Mertens (1991, p.560) presupondremos que la problemática de las cualificaciones se halla unida estrechamente a la estructura específica de las sociedades modernas y sus correspondientes mercados de trabajo. La

Jacob Kornbeck

Profesor de alemán en el Centre de Langues Luxemburgo (CLL) y de inglés en el Institut Supérieur de Technologie (IST), ambos sitios en Luxemburgo

Los conocimientos de idiomas constituyen la base en la que se asientan otras cualificaciones y competencias más específicas y un aporte formativo relativamente estable: apenas envejecen. Por ello, tienen una enorme importancia dentro de la política educativa, a la que se rinde homenaje con frecuencia en declaraciones de principios y documentos tanto nacionales como europeos. Este artículo aspira a estimular la reflexión sobre la importancia política y económica de la enseñanza de idiomas dentro de la formación profesional.

1) Debemos resaltar al llegar a este punto que la política educativa sigue siendo competencia de los Estados Miembros, algo en opinión común particularmente importante por aplicación del principio de subsidiariedad desde el Tratado de Maastricht. Así pues, la Comunidad sólo actúa para recoger y difundir informaciones, dar estímulos y orientaciones, etc.



“(...) los conocimientos idiomáticos (...) son cualificaciones clave de un tipo muy particular (...)”

complejidad y dinámica de estas sociedades tardo- o postindustriales requiere un aprendizaje múltiple a fin de poder desarrollar la propia personalidad y garantizar simultáneamente una presencia profesional y la participación en la vida social.

La educación o la formación organizadas deberán por tanto hallarse más diversificadas y dispersas, en comparación con épocas anteriores. Simultáneamente, deben poderse adaptar al ritmo de evolución tecnológica de los contenidos que imparten. Debido entre otros factores a la desaparición de las profesiones tradicionales y de las relaciones laborales para toda la vida, pero también al progreso tecnológico, pasa a un primer plano la impartición de “cualificaciones clave”, requeridas por numerosos sectores durante largos periodos (Mertens, 1991, p. 567-570) y que pueden adoptar las siguientes funciones:

- **“Cualificaciones base”**: son las que permiten incorporar otros contenidos formativos (término clave: aprender a aprender)
- **“Cualificaciones horizontales”**: permiten aprovechar eficazmente los denominados panoramas informativos
- **“Elementos transversales”**: no son distintos cualitativamente a las restantes cualificaciones, pero lo característico en estos elementos es que su demanda es común a sectores muy amplios del mercado de trabajo.
- **“Factores de promoción”**: sirven para contrarrestar las diferencias educativas intergeneracionales (surgidas porque los currículos van cambiando de generación en generación)

Cotejando con este catálogo de cualificaciones, examinaremos para qué sirven los conocimientos idiomáticos; sorprendentemente, observaremos que éstos no sólo constituyen cualificaciones clave, sino que son cualificaciones clave de un tipo muy particular. Cuando dichos conocimientos se encuentran perfectamente estructurados y resultan directamente aplicables, sirven para las cuatro funciones que acabamos de mencionar. El modelo de Mertens resulta particularmente

interesante para una Europa integrada (o que pretende dicha integración) en la que se tematiza continuamente la cuestión de la movilidad de los trabajadores, ya sea en general la movilidad de titulados universitarios (List, 1997) o la de un grupo profesional específico, como p.e. la de los trabajadores sociales (Reimavuo, 1997). También la migración de trabajadores en regiones transfronterizas, incluyendo las denominadas “euroregiones” como la del Sarre-Lorena-Luxemburgo-Bélgica oriental (Magère et al., 1998) permite observar implícitamente la idoneidad del modelo de Mertens.

El dominio de idiomas es algo más que una simple cualificación: es una competencia de actuación global

Los conocimientos y competencias lingüísticas no sólo constituyen una cualificación de tipo particular (mejor dicho, muchas cualificaciones de golpe). Es incluso algo más: capacitan de una forma particular para actuar socialmente a una persona, por lo que se cuentan no sólo entre las competencias cognitivas sino también entre las sociales (y parcialmente entre las emocionales). Constituyen por tanto competencias de actuación globales. Para medir la importancia de esta observación es necesario retraernos al pasado. Bunk (1994, p. 9-11) diferencia los siguientes paradigmas de la formación profesional que se han ido relevando históricamente unos a otros:

Desde finales del pasado siglo y hasta la polémica educativa de la década de 1960, se hablaba generalmente de **“capacidades profesionales”**: las que permitían ejecutar determinadas tareas. A comienzos de la década de 1970, el Consejo Educativo Alemán formuló (como elemento central de su reforma educativa, J.K.) la noción de las **“cualificaciones”**, que parten de procesos de aprendizaje integrados y una mayor capacitación del individuo, partiendo para ello de una filosofía idéntica a la que animó a Diter Mertens. Por último, en la década de 1980 se impone el concepto de las **“competencias”**. Este concepto prescribía que la autonomía y la desespecialización debían regir no sólo durante la fase formativa sino también en el periodo laboral subsiguiente, ya que “la dirección ya no puede efectuar por sí sola de manera óptima las ne-



cesarias mejoras en el trabajo y en la producción" (ibid, p.10)

Aunque el paradigma de las cualificaciones continúa utilizándose con frecuencia, parece que la noción de competencias ha acabado por imponerse en la mayoría de los casos. Sin embargo, el que en discursos no científicos ambos conceptos se utilicen a título de sinónimos nos remite a una problemática completamente distinta: estas dos nociones no parecen haber cosechado una aceptación social particularmente grande. Sobre todo los márgenes de autonomía que presupone la noción de competencias parecen ser extraños a la mayoría de las personas en su trabajo cotidiano. Ni los discursos bien intencionados de agentes sociales, gobiernos u organismos comunitarios ni los análisis de círculos académicos conseguirán cambiar este hecho.

El campo de las competencias puede también subdividirse en otras categorías, como señala Bunk (1994, p.11). Este autor distingue entre competencias técnicas, metodológicas, sociales y de colaboración, que conjuntamente componen una competencia de actuación global. Como ya hemos visto al aplicar las nociones planteadas por Mertens (1991), vemos también claramente que las competencias lingüísticas afectan en realidad a todas estas categorías.

El dominio de idiomas como competencia clave europea

En los últimos años se ha especulado mucho sobre las competencias que la unificación fáctica de Europa -política, económica y humana- hace particularmente necesarias. Hutmacher (1997) ha resumido en un estudio muy reciente las principales perspectivas, argumentaciones y clasificaciones de competencias que el actual debate ha producido. Hablando en términos europeos generales, estas competencias particulares se distribuyen por toda la gama de las competencias ya mencionadas en nuestra exposición. Se observa además -para lo cual no es necesario ser un experto- que los idiomas se cuentan entre las competencias de particular importancia europea, un hecho reconocido con frecuencia también a escala institucional.

El conocimiento de idiomas extranjeros: la mala nota de los países industrializados

Minimalismo lingüístico seudoeconómico y menosprecio de la enseñanza general

Para observar la situación de las cualificaciones o competencias con realismo, debe diferenciarse entre cualificaciones y competencias formales y materiales: es decir, el hecho de que se imparta una enseñanza y se expidan notas y títulos no implica en absoluto que los así formados estén capacitados a continuación para aplicar los contenidos educativos impartidos. Según las teorías educativas tradicionales y aún hoy aceptadas (en vigor realmente ya desde la antigüedad clásica griega), la **enseñanza general** persigue el perfeccionamiento, profundización y socialización de la individualidad; este anhelo se halla enraizado en el propio individuo. Por contra, la **educación especial** o en nuestros días la formación profesional debe impartir a un individuo diversas capacidades teóricamente útiles, que aquél podrá aprovechar cuando se encuentre en una relación de producción; la motivación para este tipo de enseñanza es por tanto externa a la persona individual.

También la didáctica de los idiomas extranjeros conoce esta dicotomía, como demuestra por ejemplo la revista *Fachsprache*. Sin embargo, numerosos resultados p.e. de la investigación sicolingüística -nos referimos al comienzo temprano del aprendizaje de idiomas (Dondelinger & Wengler, 1995; Hawson, 1996; Pattanayak, 1995; Titone, 1989, 1997)- indican que un proceso de aprendizaje resultará óptimo cuando se tomen en cuenta simultáneamente ambos aspectos, el individual general y el colectivo de la formación específica. Ello plantea grandes desafíos para la enseñanza de idiomas extranjeros y para la formación de maestros de idiomas (Calliabetos-Coraca, 1996; Candelier, 1996; Zydatiß, 1998a). Según ello, no tiene sentido favorecer ante todo el desarrollo de la personalidad, a costa del aprendizaje orientado al trabajo, ni tampoco resulta inteligente o rentable pretender impulsar las capacidades profesionales en



“Es una verdad no por desagradable menos cierta: los europeos no tenemos un conocimiento particularmente bueno de idiomas extranjeros (...). El motivo es -ironía del destino- que Europa está compuesta por estados industriales. (...) En el mundo industrializado, los esfuerzos educativos de carácter colectivo tienden a ser muy intensos (...), pero las capacidades obtenidas individualmente resultan más bien escasas. En los países en vías de desarrollo, la tendencia es justamente la contraria.”

“las personas plurilingües aprenden con facilidad, son adaptables y flexibles - parámetros todos ellos de gran importancia para los empresarios.”

2) *Un estudio en escarlata*, parte I capítulo 2

3) “Le choix des langues implique de donner la priorité à certaines langues, sans pour autant rejeter les autres.”

detrimento de la obtención de una cultura de carácter más general.

Esto no es precisamente lo que ocurre en los sistemas educativos europeos, pero casi: en opinión de empresarios, aprendices, alumnos y padres (solamente el grupo de los maestros y formadores parecen contradecir con frecuencia la tendencia general), los conocimientos y las capacidades importantes para el mercado de trabajo tienen un valor prioritario. En comparación con ellos, la educación general carece de interés. Sin embargo, nada en las ciencias didácticas de hoy permite aceptar que una mayor especialización y el abandono de todo lo que no tenga que ver con ella permitirían incrementar la inteligencia humana. A comienzos de este siglo, Sr. Arthur Conan Doyle podía hacer decir aún a su personaje Sherlock Holmes -positivista hasta la médula- tras un intento de lección en astronomía por parte del Dr. Watson, que tendría que esforzarse por olvidar a la mayor rapidez lo que acababa de aprender. Holmes, que mencionamos aquí por supuesto no como figura científica sino como manifestación literaria del espíritu de una época muy creyente en las ciencias naturales tenía por firme opinión el que los conocimientos de una especialidad obstaculizarían el trabajo en otra². Pero esta visión resulta hoy en día aún más errónea -tanto humana como económicamente- que en el siglo XIX.

La enseñanza y los conocimientos de idiomas extranjeros: Europa desde una perspectiva global

Es una verdad no por desagradable menos cierta: los europeos no tenemos un conocimiento particularmente bueno de idiomas extranjeros. Aun cuando seamos quizá mejor que los ciudadanos estadounidenses o japoneses (con los que solemos compararnos), el abismo entre las competencias muy mediocres de Europa en cuanto a idiomas y las del denominado “Tercer Mundo” es inmenso y en perjuicio de Europa. El motivo es -ironía del destino- que Europa está compuesta por estados industriales. Se trata de un fenómeno observable en todo el planeta:

□ En el mundo industrializado, los esfuerzos educativos de carácter colectivo tienden a ser muy intensos (enseñanza du-

rante muchos años, volumen de financiación alto, infraestructura potente que incluye dotación en personal), pero las capacidades obtenidas individualmente resultan más bien escasas.

□ En los países en vías de desarrollo, la tendencia es justamente la contraria. La comparación sólo puede efectuarse en términos relativos: no pretendemos decir que en estos países los resultados educativos globales sean muy superiores a los de los países industrializados, pero sí que surgen de actividades educativas de tamaño mucho más reducido, por lo que el cálculo de costes y beneficios resulta mucho más favorable en su caso. De hecho, las capacidades de las personas en cuanto a idiomas extranjeros en los países en vías de desarrollo son en parte excelentes, lo que con frecuencia no puede sin embargo atribuirse a una enseñanza formal e institucionalizada.

Numerosos países en desarrollo, sobre todos los africanos, deben este hecho a la gran multiplicidad lingüística de sus sociedades, ya que las personas reaccionan individualmente a esta variedad aprendiendo idiomas extranjeros. Según Ouane (1995b, p.417), el principio del plurilingüismo consiste en dar prioridad por motivos de comunicación a uno sólo o unos cuantos idiomas, “sin abandonar por ello los restantes”³. Por difícil que sea la aplicación de este principio, tiene una tremenda importancia tanto desde la perspectiva de la política cultural como para una política de recursos humanos que sea consciente de la calidad: las personas plurilingües aprenden con facilidad, son adaptables y flexibles -parámetros todos ellos de gran importancia para los empresarios. El valor económico del plurilingüismo (individual y colectivo) no es por ello menor que el de un caso ideal. Los ciudadanos de regiones bilingües, trilingües o plurilingües constituyen un potencial humano de un tipo particular. Por ejemplo, en el Gran Ducado de Luxemburgo se asienta una gran cantidad de servicios telefónicos internacionales (Call Centres), debido a que la mayoría de las personas en este país y muchos habitantes de las zonas colindantes dominan varios idiomas (y pueden hablarlos en la realidad, pues las zonas plurilingües someten a los conocimientos de idiomas a una dura prueba diaria).



La persona promedio está perfectamente capacitada para aprender toda una serie de idiomas. Pero los países industrializados suelen olvidar este hecho. En comparación con ellos, los integrantes de las sociedades africanas en economía de supervivencia, que apenas utilizan la escritura y que por ello deben llevar a cabo mentalmente procesos complicados de trabajo, demuestran ser en muchos casos excelentes programadores. Esta profesión procede casi siempre de zonas plurilingües. Podríamos incluso llegar a postular que el plurilingüismo genera un tipo particular de trabajador.

Los círculos especializados han reconocido hace ya mucho tiempo que la enseñanza de idiomas favorece también el desarrollo del pensamiento abstracto. Por el contrario, la opinión general parece aceptar un imperativo económicamente minimalista y de sentido opuesto: como si fuera más idóneo para la economía de los recursos humanos adaptar el cerebro humano a un único idioma. Abundan los ejemplos, como el de la asociación "USA English" y las numerosas iniciativas legales de años recientes a escala federal estadounidense, las denominadas "English Only Laws" (King, 1997, p. 64). El minimalismo en la economía de los idiomas, no obstante, es radicalmente erróneo al menos por dos motivos: por un lado, no se corresponde con la naturaleza humana, y por el otro, parte de una banal simplificación económica: degradar el potencial humano de planificación, producción y comercialización por una actuación trivializadora no incrementa precisamente la productividad.

Pero examinemos para empezar la realidad de nuestro mundo de hoy, que nos muestra que el monolingüismo no es la situación normal, a pesar de lo que pretendan hacernos creer los grupos como "USA English" y muchas personas apolíticas en la vida cotidiana. Desde que en la Europa de los siglos XVIII y XIX unos pocos idiomas se elevaron a la categoría de lenguas denominadas nacionales, parece haberse olvidado que el ser humano posee algo parecido a un don natural para el plurilingüismo. El bienestar del Estado se vinculó por lógica con el predominio de su o sus idiomas. Sin embargo, desde que el esquema mental de la economía privada predomina en la política por en-

cima de la antigua filosofía nacional, el argumento se ha invertido: no para mantener a una nación sino la competitividad de la misma, se favorece la reducción de sus idiomas, o se rechaza o no se considera seriamente el plurilingüismo de su sistema educativo. La mayoría -lamentablemente también los expertos- tiende con frecuencia a pensar en términos minimalistas. Incluso el renombrado lingüista André Martinet ha caído en este error, al afirmar que "en Europa tendemos al plurilingüismo mientras que Camerún y otros países sufren ya las consecuencias del multilingüismo"⁴.

La afirmación de Martinet apenas guarda relación con la realidad. Por un lado, el núcleo de la UE no es marcadamente políglota (el que lo sean los órganos comunitarios resulta irrelevante) ya que la mayoría de los Estados Miembros sólo tienen un idioma oficial y la mayoría de los ciudadanos apenas dominan su idioma materno, a pesar de toda la enseñanza impartida (véanse los datos de: Spillner, 1996), y por otro lado es osado afirmar que el "Tercer Mundo" padece por su riqueza lingüística. La experta educativa india Nina Rao mantiene una opinión radicalmente opuesta, cuanto con referencia a su país señala "In the old days people didn't learn languages, but they communicated" (Kornbeck, 1997, p.393). Como han podido observar Batley et al. (1993 p.1) en su informe para la UNESCO, desde una perspectiva estadística el plurilingüismo es el estado normal del género humano. Expresado en términos de crítica del sistema político dominante, tal y como señalan Ouane (1995b, p.413)⁵ y Pattanayak (1995, p.37)⁶, esto implica que determinadas fuerzas políticas han impuesto a la colectividad una reducción lingüística. Por más que intentemos evitar las simplificaciones excesivas, en el fondo es correcto decir que la escasez de idiomas hablados -también en los países industrializados- se corresponde con la marginación política de los idiomas y las hablas de menor influencia.

Aspectos productivos y de la economía educativa

En los países del denominado "Tercer Mundo", el multilingüismo constituye quizás un hecho espontáneo, que nadie ha decidido instaurar. Pero lo sorprenden-

4) "J'ai pour ma part parfois à tort utilisé le terme 'multilinguisme' pour parler d'un objectif éducatif que devraient se donner tous les pays de l'Europe. Je l'ai fait, par exemple, dans un interview du journal Le Monde du 27 avril 1989 sur les 'Etats généraux des langues', que nous organisions à Paris. Cela me valut une lettre très courtoise du Professeur André Martinet qui souhaitait 'attirer [mon] attention sur un point de vocabulaire qui [lui tenait] à coeur.' Sa critique pleinement justifiée tenait essentiellement en une phrase très convaincante: 'En Europe, nous visons au plurilinguisme, alors qu'au Cameroun et ailleurs, on souffre du multilinguisme'." (Girard, 1996, p. 12)

5) "Le multilinguisme constitue l'ordre naturel, alors que le monolingüisme correspond à une construction politique et pédagogique imposée comme étant l'idéal linguistique. Les pays sont multilingues, mais les politiques sont, dans beaucoup de cas, monolingues."

6) "Le monde est multilingue, (...) mais (...) la viabilité et l'efficacité des langues maternelles sont toujours remises en question par l'orientation des pays dominants."



“Los esfuerzos de los países industrializados son, vistos globalmente, ineficaces, caros e impopulares: la enorme inversión educativa efectuada no se salda con buenos resultados formativos.”

“Teniendo en cuenta este estado de necesidad educativa, parece lógico intensificar la enseñanza de idiomas. Por una parte como enseñanza cultural (educación general), y por otra para mejorar el capital humano (educación especial). No olvidemos tampoco que la enseñanza de idiomas extranjeros favorece además la tolerancia (...)”

“En primer lugar, se trata de formar a los/as futuros/as profesores/as de idiomas de otra manera, más relacionada con la práctica y mucho menos académica.”

te es que millones de personas no alfabetizadas o escasamente educadas consiguen aprender varios idiomas. Su potencial formativo es considerable, pero resulta fomentado por el hecho de verse obligados a aprender idiomas no propios, y además sin poder recurrir a las ayudas que sí asisten a los alumnos o estudiantes de los países industrializados. Y lo consiguen en su mayoría sin recibir una enseñanza organizada, lo que debiera mover a reflexión en el contexto de los debates actuales en diversos Estados Miembros de la UE sobre el mal estado de la enseñanza de idiomas y la formación de profesores de idiomas (Calliabetou-Coraca, 1996; Zydatis, 1998a, 1998b). Los esfuerzos de los países industrializados son, vistos globalmente, ineficaces, caros e impopulares: la enorme inversión educativa efectuada no se salda con buenos resultados formativos.

Y además esta política minimalista suele recibir regularmente una motivación económica, lo que puede atribuirse al desconocimiento. Podríamos pensar en dicho contexto si el marginalismo de las ciencias económicas no ha trivializado nuestra comprensión de la creación de valor o valor añadido. Pues una ciencia económica que solamente conoce parámetros económicos en sentido estricto y que se ocupa esencialmente de valores límites económicos, no toma en cuenta la complejidad de los mecanismos sociales y se hace superflua por sí sola, al trabajar automáticamente con un material demasiado limitado, tanto cuantitativa como cualitativamente. La célebre teoría marcusiana (1964) del “hombre unidimensional” afirma que la combinación de la democracia y el capitalismo en todas las circunstancias de la vida pública sólo permite reflejar la dimensión económica de una cuestión. Esta idea resulta realmente interesante cuando se aplica a la propia economía: una ciencia de la economía de base precisamente económica está obligada a tomarse a sí misma como referencia y por tanto carece de objeto. El objeto de nuestro debate -la crítica de la economía educativa al plurilingüismo- nos ofrece un magnífico ejemplo de esto. Gowen (1996, p.11) lo ha expresado con mayor radicalidad: “In the postindustrial, lean and mean workplace, (...) High Performance, Total Quality and Continuous Quality

Improvement have replaced Taylorism and Fordism.”

¿Qué política de idiomas y formación profesional para Europa?

Consideraciones previas

Teniendo en cuenta este estado de necesidad educativa, parece lógico intensificar la enseñanza de idiomas. Por una parte como enseñanza cultural (educación general), y por otra para mejorar el capital humano (educación especial). No olvidemos tampoco que la enseñanza de idiomas extranjeros favorece además la tolerancia, hecho ya reconocido por todos y del que se habla con frecuencia.

Sin embargo, sería fatal intentar resolver este déficit educativo destinando simplemente más profesores, más horas lectivas y más medios económicos a la enseñanza de idiomas. El problema de Europa (y de hecho el de todos los países industrializados) no es la falta de una enseñanza de idiomas, sino más bien -como hemos señalado antes- que dicha enseñanza no es buena. Este campo educativo ha funcionado durante demasiado tiempo conforme al lema “más de lo mismo”, con consecuencias muy negativas. Plantearemos por ello a continuación algunas propuestas que permitirían vincular más la enseñanza de idiomas en Europa con el mercado de trabajo, manteniendo simultáneamente la orientación tradicional de enseñanza general que tienen estas asignaturas.

Reformar la enseñanza de idiomas y la formación de maestros de idiomas

En primer lugar, se trata de formar a los/as futuros/as profesores/as de idiomas de otra manera, más relacionada con la práctica y mucho menos académica. Las discrepancias entre los contenidos de un examen final de titulación en Alemania o la Agrégation francesa y la realidad práctica de la profesión de maestro de lenguas son inaceptablemente grandes. La teoría reconoce al menos que los aspectos geográficos deben ocupar un puesto importante en la formación de maestros. Calliabetou-Coraca (1996) ha reivindicado



do sin embargo que la mitad de estas vías de estudio se componga de asignaturas de carácter social y cultural, dejando sólo la otra mitad para la formación clásica filológica en idioma y literatura. Y la opinión de uno de los grupos de reflexión convocado por tres grandes asociaciones alemanas es aún más radical: afirman que la formación de maestros de lenguas no sólo resulta problemática por sus contenidos (véase Calliabetsov) sino también - y particularmente- por la forma científica que adopta (ZydatiB, 1998a). Esta afirmación contiene pura dinamita, pero nos permite recordar una hipótesis formulada por Mertens hace ya 25 años (1991, p.654), quien señalaba que el ritmo de envejecimiento de los contenidos formativos es directamente proporcional a su vinculación a la práctica e inversamente proporcional a su nivel de abstracción.

La investigación en terminologías técnicas, que trabaja desde hace mucho tiempo en estrecho contacto con la práctica, puede ser fuente de inspiración para todos los campos de la didáctica, la enseñanza y la planificación de lenguas. Tal y como Spillner (1996) ha demostrado, precisamente el vocabulario relevante para la formación profesional presenta tales lagunas que una orientación correcta de esta enseñanza puede contribuir decisivamente a decidir las ventajas e inconvenientes de un país como asentamiento para una empresa (véase el cuadro).

Reforzar la posición de la enseñanza de idiomas en la formación profesional

Como ha mostrado Spillner (1996), las barreras idiomáticas tienen una importancia particular precisamente en el mercado de trabajo, pues en los idiomas técnicos la relevancia de un vocabulario preciso es mucho mayor que en la lengua común. Así pues, no se debe a la ocurrencia de un filólogo pretender por ejemplo dar una buena formación lingüística a aprendices de carniceros, sino que dicha formación -como se deduce implícitamente de los ejemplos que ofrece Spillner- equivaldrá a un incremento de su movilidad en el mercado europeo de trabajo.

La labor en este campo, si es que existe, se halla aún en fase auténticamente ini-

Cuadro: Matices interlingüales de idiomas técnicos (según Spillner, 1996)

Términos de cocina

Alemán	Francés
Roastbeef	faux filet
Falsches Filet	[partie de la cuisse/hanche]

Términos jurídicos

Alemán	Francés
Vertrag (derecho civil)	contrat
Vertrag (derecho público, internacional)	traité

“Son particularmente espectaculares los diferentes despieces de las reses sacrificadas y las correspondientes denominaciones lingüísticas que resultan de los diversos cortes. Entre las diversas lenguas ello puede incluso dar lugar al surgimiento de ‘falsos amigos’, esto es, de correspondencias falsas.” (Spillner, 1996, p.227)

cial. Sin embargo, las regiones fronterizas en las que habitan muchas personas que viven en un país y trabajan en otro distinto han recogido ya valiosas experiencias al respecto. Un ejemplo particular es el de Luxemburgo, cuyo mercado de trabajo es muy importante para las regiones colindantes de la Lorena del norte en Francia, Gaume/provincia de Luxemburgo en Bélgica (Bélgica) y Eifel/Mosela/Sarre en Alemania, regiones con una estructura económica que puede calificarse en cada caso de débil. El Gran Ducado de Luxemburgo es trilingüe (luxemburgués, francés y alemán), por lo que una inmigración excesiva de extranjeros procedentes en particular de regiones francófonas podría llegar a amenazar la propia identidad lingüística. Con todo, un interesante estudio efectuado recientemente (Magère, et al 1998) se ha ocupado del papel del idioma francés, mostrando que el efecto no ha sido el temido: en lugar de ello, la posición del luxemburgués se ha ido afianzando en los últimos 15 años, mientras que el francés, antiguamente patrimonio de clases superiores, ha experimentado una “democratización” al ser ya el idioma materno de una buena parte de la clase trabajadora, a diferencia de lo que ocurría antes.

Algunas federaciones profesionales, si bien escasas, han realizado un trabajo pionero de dimensión europea, al esforzarse por el reconocimiento mutuo de sus formaciones profesionales efectuadas

“(…)las barreras idiomáticas tienen una importancia particular precisamente en el mercado de trabajo, pues en los idiomas técnicos la relevancia de un vocabulario preciso es mucho mayor que en la lengua común (...) dar una buena formación lingüística (...) equivaldrá a un incremento de su movilidad en el mercado europeo de trabajo.”



dentro de la Unión Europea. Este reconocimiento no ha avanzado mucho, si tenemos en cuenta hasta qué punto ha progresado la integración tanto económica como en el mercado de trabajo de Europa. En el caso de los titulados universitarios -cuyos conocimientos idiomáticos considerados como grupo pueden presuponerse superiores en cualquier país al del promedio de la población- List (1997, p.13) observa entre otras cosas lo siguiente: "las empresas alemanas mencionan como el mayor obstáculo actual para contratar a titulados universitarios extranjeros la propia inseguridad de la empresa en cuanto a la valoración de las cualificaciones de otro país. Se quejan también de la falta de conocimientos de idiomas y de la intensa labor de adaptación al puesto de trabajo necesaria, que con frecuencia no guarda relación con la duración de un contrato". Este ejemplo nos muestra claramente la estrecha vinculación entre el problema de los conocimientos de idiomas con el de las cualificaciones restantes específicas de un país, lo que a su vez parece apoyar la hipótesis principal de nuestro artículo.

Un ejemplo concreto: la enseñanza técnica, la enseñanza de idiomas y el intercambio ERASMUS en el campo del trabajo social

Un grupo profesional que ha mostrado un interés considerable por el reconocimiento mutuo de las formaciones específicas a escala europea es el de los trabajadores sociales⁷. No obstante, debemos admitir que el trabajo social no disfruta de un puesto evidente dentro del debate por los asentamientos industriales: aunque los mecanismos de ajuste y garantía social estén integrados entre las ventajas de un asentamiento, sus actividades no contribuyen directamente a la producción sino a la reproducción de una sociedad. Hemos elegido este ejemplo concreto no tanto por su importancia para la economía, sino por su manifiesta ejemplaridad.

El impulso europeizador procedente de esta familia profesional se debe probablemente a la ética de su trabajo y la tradición de su profesión, pero no por ello puede dejar de sorprendernos. El trabajo social, la pedagogía social y la previsión social se hallan organizados y reconoci-

dos (o no reconocidos jurídicamente en algunos casos) de manera tan distinta en los diversos países de Europa (véanse más detalles en Kornbeck, 1998) que un reconocimiento mutuo de las titulaciones resulta mucho más difícil -tanto emocional como conceptual, práctica o políticamente- de lo que resultaría en otras profesiones (que hasta la fecha no han mostrado este interés unificador).

Desde la década de 1980 existe por iniciativa de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales IFSW⁸, un grupo de contacto con la UE que compara y analiza los respectivos contenidos formativos nacionales y las reglamentaciones de acceso a la profesión. Un nuevo estudio dedicado a la movilidad profesional intereuropea de los trabajadores sociales (Reimavuo, 1997) ha demostrado también parcialmente la importancia de los conocimientos de idiomas. Sin embargo, en dicho informe no se analiza centralmente el tema de la enseñanza de idiomas y la movilidad, aun cuando su importancia se deduce -a veces explícita, a veces implícitamente- de los resultados del mismo. La investigación pedagógica y sobre idiomas técnicos se encuentra aquí con un interesante objetivo investigable. Y los protagonistas de la política profesional de este grupo se encuentran ante o dentro de un proceso ambicioso pero muy prometedor, a cuyos desafíos sólo podrá responderse mediante una labor común a escala europea.

La investigación empírica sobre el trabajo social ha arrojado también bastantes pruebas sobre lo que pueden producir las materias internacionales o plurilingües dentro de la formación de trabajadores sociales. Bradley (1997) ha informado sobre las experiencias prácticas recogidas de los programas de intercambio ERASMUS entre las universidades (técnicas) que forman a trabajadores sociales. Además de examinar la bibliografía (no muy abundante sobre este campo de investigación), la autora ha realizado una serie de entrevistas cualitativas a estudiantes efectuadas por ella misma, llegando a la conclusión -lo que no es sorprendente- de que los conocimientos de idiomas desempeñan para esta profesión un papel muy importante. En su trabajo refleja claramente hasta qué punto las capacidades lingüísticas y

7) Hablaremos aquí de "trabajadores sociales", aunque la denominación de esta familia profesional varíe entre los diferentes países, reconociendo incluso algunos países diversas profesiones dentro de esta categoría.

8) International Federation of Social Workers - Fédération Internationale des Assistants Sociaux et des Assistants Sociaux - Federación Internacional de Trabajadores Sociales.



no lingüísticas o paralingüísticas se hallan vinculadas entre sí. De esta manera, extrae la notable conclusión (Bradley, 1997, p.41) de que una experiencia ERASMUS puede reforzar el compromiso técnico de los trabajadores sociales: estos estudiantes, que en su mayoría suelen comenzar sus estudios con un buen capital de compromiso personal, sólo pueden recurrir a sí mismos en la situación de estudiantes de intercambio, experimentan en sí mismos durante su estancia en el extranjero un desamparo nuevo y que una persona adulta apenas conoce, compuesto por problemas lingüísticos y de otros tipos. Precisamente esta experiencia -al principio no siempre agradable- y la superación de la misma contribuye a incrementar no sólo las competencias lingüísticas y culturales, sino también las competencias analíticas de los futuros trabajadores sociales. Como coronación a este incremento de sus competencias, estos estudiantes pueden llegar a experimentar problemas emocionales y cognitivos que suelen ser específicos de su clientela. Un trabajador social que haya sido en alguna ocasión estudiante con beca ERASMUS de intercambio no sólo estará probablemente mejor formado lingüística y culturalmente, sino que puede suponerse que su comprensión de las situaciones vitales y de los problemas de sus clientes esté perfeccionada gracias a esta experiencia en el extranjero.

Es cierto que este estudio se ocupa más bien de descripciones y análisis de proyectos piloto, debido simplemente a que estas formaciones eran hasta hace muy poco tiempo de carácter puramente nacional, a diferencia de los estudios de las universidades científicas, que en muchos lugares forman parte de una tradición universitaria europea global. Sin embargo, no parece existir (Kornbeck, 1998) ninguna descripción de la importancia de la enseñanza de lenguas y los conocimientos idiomáticos para la formación de los trabajadores sociales, ni su inclusión en la reglamentación de acceso y admisión al ejercicio de la profesión en los diversos Estados Miembros. Un proyecto de investigación de estas características sería ya por sí prometedor, ya que la actividad de los trabajadores sociales es comunicativa en el sentido más auténtico de la palabra.

A modo de resumen, podemos observar que los siguientes agentes podrían contribuir cada uno por su lado a la creación de nuevas sinergias:

- las asociaciones profesionales, comparando las reglamentaciones formativas y de acceso a una profesión y examinando posibilidades de reconocimiento mutuo de títulos (lo que en parte ya se efectúa, en colaboración con la Comisión Europea), y fomentando en sus ámbitos respectivos el debate sobre dichos temas;
- las instancias decisoras nacionales, adaptando los reglamentos de estudio, examen, admisión y ejercicio profesional de manera que se posibilite, promueva y estimule el intercambio intereuropeo de plazas de estudio y la movilidad en la vida profesional activa entre los diversos países;
- las escuelas y universidades técnicas y los centros formativos, internacionalizando sus contenidos formativos y practicando el intercambio con los correspondientes centros de otros países europeos (lo que también se efectúa en la actualidad, véase Bradley, 1997).

Y podríamos añadir a cada uno de los puntos mencionados lo siguiente: reforzando de manera sostenible las materias idiomáticas en todas estas actividades.

Homenaje final

A pesar de la importancia que tienen los conocimientos de idiomas para el empleo en general, toda enseñanza lingüística de carácter profesional debiera hallarse adaptada a la profesión concreta. Dar clase de francés a una clase compuesta por alumnos de carnicería tiene sin duda su importancia, pero si la enseñanza se centra más en el "accord du participe passé" (concordancia de los indefinidos) que en el idioma cotidiano y la terminología técnica -lo que por desgracia suele suceder en la realidad-, aquella supondrá simplemente la impartición obligatoria de un canon educativo ajeno al caso de un futuro carnicero. Muy probablemente, estos alumnos manifestarán muy poco interés por estos contenidos formativos, ya

“Un trabajador social que haya sido en alguna ocasión estudiante con beca ERASMUS de intercambio no sólo estará probablemente mejor formado lingüística y culturalmente, sino que puede suponerse que su comprensión de las situaciones vitales y de los problemas de sus clientes esté perfeccionada gracias a esta experiencia en el extranjero”

“A pesar de la importancia que tienen los conocimientos de idiomas para el empleo en general, toda enseñanza lingüística de carácter profesional debiera hallarse adaptada a la profesión concreta.”



que los considerarán como cultura general y de poca o escasa utilidad.

Hemos de aceptar que las cuestiones planteadas en este texto, debido a la distribución actual de competencias, sólo podrán reglamentarse mediante mecanismos creados por los propios Estados Miembros, aun cuando nada impide a los órganos comunitarios y sus institutos descentralizados fomentar la búsqueda de soluciones concretas, precisamente para garantizar de manera sostenible las ventajas de Europa como asentamiento industrial. Nuestro ejemplo (el trabajo social), aun cuando no pertenezca directamente al ámbito del debate sobre asentamientos industriales, resulta lo suficientemente revelador, ya que refleja la vinculación de competencias lingüísticas y no lingüísticas en el contexto de actividades (las del programa ERASMUS) creadas y dirigidas por la UE.

Hemos pretendido con este artículo ofrecer argumentos para examinar de manera diversificada la problemática planteada. Por contra, no pretendemos responder globalmente a todas las cuestiones examinadas, sino ofrecer estímulos para continuar la investigación. Las recomen-

daciones incluídas también son de naturaleza muy general y señalan únicamente los ámbitos en donde se aprecia una necesidad de reforma.

Con todo, el autor espera estimular a una mayor reflexión sobre la importancia de la enseñanza de idiomas para la política y la economía de la formación profesional. No puede sorprendernos que la integración europea y las potenciales posibilidades del enorme mercado interno europeo de trabajo hagan necesaria una enseñanza de idiomas adaptada a los tiempos que corren.

Precisamente en este contexto, puede manifestarse la esperanza de que las instituciones comunitarias, los responsables nacionales y las más diversas organizaciones profesionales den lugar a redes de contacto fructíferas y creadoras de sinergia que permitan incrementar la calidad y la relevancia laboral de la enseñanza de idiomas en toda Europa, mejorar claramente la posición que ocupa ésta en las diversas carreras formativas y fomentar allí donde sea posible el intercambio europeo, sea éste de alumnos, de maestros, de investigadores o incluso de responsables administrativos.

Bibliografía

Batley, Edward & Candelier, Michel & Hermann-Brennecke, Gisela & Szepe, György (1993): *Language policies for the world of the twenty-first century. Report for UNESCO*. París: World Federation of Modern Language Associations. Fédération Internationale des Associations de Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV)

Bradley, Greta (1997): "Home and away: Experiences of ERASMUS exchange students on social work programmes". *Social Work in Europe*, J. 4, H. 2, p. 35-41

Bunk, Gerhard P. (1994): "Impartición de competencias en la formación profesional inicial y continua en Alemania". *Formación Profesional - Revista Europea*. No. 1/1994, p. 9-15

Buttler, Friedrich & Reyer, Lutz, Hgg. (1991): *Wirtschaft-Arbeit-Beruf. Dieter Mertens: Schriften und Vorträge 1968 bis 1987*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesan-

stalt für Arbeit (Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; Bd. 110)

Calliabetsov-Coraca, Pénélope (1996): "La dimension interculturelle de la formation des enseignants de langues étrangères". en: Kornbeck (1996), p. 209-218

Candelier, Michel (1996): "Sprachenpolitik und Didaktik: Eine berufsethische Fragestellung". en: Kornbeck (1996), p. 27-38

Coulmas, Florian, Hg. (1991): *A language policy for the European Community. Prospects and quandaries*. Berlín & Nueva York: Mouton de Gruyter

Dondelinger, Germain & Wengler, André, Hgg. (1995): *Plurilinguisme et identité culturelle. Actes des assises européennes pour une éducation plurilingue (Luxemburgo, 3-6 novembre 1993)*. Louvain-la-Neuve: Peeters (Bibliothèque des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain; tomo. 76)



Girard, Denis (1996): [Ohne Titel]. en: Dondelinger & Wengler (1996), p. 12-18

Gowen, Sheryl Greenwood (1996): "How the reorganization of work destroys everyday knowledge". en: *Hautecoeur* (1996), p. 11-31

Haberland, Hartmut (1991): "Reflections about minority languages in the European Community". en: Coulmas (1991), p. 179-194

Hautecoeur, Jean-Paul, ed. (1996): *Alpha 96. Basic education and work*. Toronto: Culture Concepts & Hamburg: UNESCO Institute for Education

Hawson, Anne (1996): "A neuroscientific view on second-language learning and academic achievement". *The Bilingual Review. Revista Bilingüe*, J. 21, H. 2, p. 101-122

Hutmacher, Walo (1997): "Key competencies in Europe". *European Journal of Education*, J. 32, H. 1, p. 45-58

King, Robert D. (1997): "Should English be the law?". *The Atlantic Monthly*, April 1997, p. 55-64

Kornbeck, Jacob, Hg. (1996): *Sprachpolitik und Interkulturalität*. Trier: Universität Trier (Schriftenreihe des Zentrums für europäische Studien; tomo 24)

Kornbeck, Jacob (1997): "Education is a barrier to language learning and communication. Interview with Nina Rao, of India's Indira Gandhi Open University". *Fremdsprachenunterricht*, J. 41/50, H. 5, p. 392-393

Kornbeck, Jacob (1998): "Researching social work professionalisation in the context of European integration". *Social Work in Europe*, J.5, H.3, p. 37-46.

List, Juliane (1997): "Beschäftigungsperspektiven für Hochschulabsolventen in Europa". *Berufsbildung - Europäische Zeitschrift*, N.º. 1/1997, p. 5-14

Magère, Philippe & Esmein, Bernard & Poty, Max, Eds. (1998): *La situation de la langue française parmi les autres langues en usage au Grand-Duché de Luxembourg*. Luxemburgo: Centre Culturel Français

Marcuse, Herbert (1964): *One-dimensional man. Studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston: Beacon Press

Mertens, Dieter (1991): "Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft". [Primera edición 1974, en:] Buttler & Reyer (1991), p. 559-572

Ouane, Adama, Hg. (1995a): *Vers une culture multilingue de l'éducation*. Hamburg: Institut de l'UNESCO pour l'Education

Ouane, Adama (1995b): "En guise de conclusion: La normalité du bilinguisme et ses implications dans la politique de l'éducation". en: Ouane (1995a), p. 413-431

Pattanayak, D. P. (1995): "Langues maternelles: Définition et apprentissage". en: Ouane (1995a), p. 37-48

Reimavuo, Runa (1997): *Social workers in Europe - are they mobile?* Bruselas, 01.11.97: International Federation of Social Workers, IFSW EU Liaison Committee

Spillner, Bernd (1996): "Interkulturalität im beruflichen Diskurs. Europäische Sprachenpolitik für Fachsprachenforschung, Fachkommunikation und Fachsprachenvermittlung". en: Kornbeck (1996), p. 219-230

Titone, Renzo (1989): *On the bilingual person*. Ottawa: Legal Publications

Titone, Renzo (1997): "Considerazioni sui programmi di 'immersione bilingue' nelle scuole di diverso grado. L'esperienza del Canada". *Educazione e Società Plurilingue. Education et Sociétés Plurilingues*, N.º. 2, p. 39-44

ZydatiB, Wolfgang (1998a): *Fremdsprachenlehrerausbildung in Deutschland: Reform oder Konkurs?* Munich: Langenscheidt

ZydatiB, Wolfgang (1998b): "Die Nachwuchskette in der Fremdsprachendidaktik droht zu reißen". *Neusprachliche Mitteilungen*, J. 51, H. 1, p. 3-7