



# La formación escolar multilingüe, una competencia clave en el espacio profesional europeo

La Unión Europea constituye un espacio de carácter único, tanto lingüística como culturalmente. Ninguna otra parte del planeta alberga en estrecha vecindad a tantas culturas y grupos lingüísticos diversos. 15 estados europeos han utilizado esta vecindad para hacer surgir una Unión como ente colectivo. Esta Unión no tiene precedentes históricos; su construcción es de nueva planta. Los espacios económicos o políticos de carácter comparable sólo admiten un único idioma oficial, o dos, como en el caso de Canadá. La India o los estados africanos resuelven la cuestión lingüística introduciendo en sus sistemas escolares un idioma internacional de comunicación, a modo de vínculo unificador entre los diversos grupos lingüísticos del país. En la UE no se ha previsto implantar esta *lingua franca*, ni ningún país está dispuesto a subordinar su autonomía cultural y lingüística a un único idioma oficial conjunto. La complejidad lingüística de la UE se incrementa aún más por la existencia de minorías, asentadas desde siempre en numerosos países europeos. Sus idiomas particulares salen del proceso de la integración europea más bien robustecidos que debilitados. A ellos se añaden las nuevas migraciones surgidas como consecuencia de los procesos migratorios de los años 50. Todo este contexto significa que la mayoría de los ciudadanos europeos no viven en absoluto en un entorno unilingüe, sino que están en contacto cotidiano con idiomas distintos a su lengua materna. Sobre todo en las grandes ciudades, la presencia de diversos grupos lingüísticos se ha convertido en algo normal. Así pues, la UE constituye un espacio lingüístico único a escala mundial: en él conviven todos los

idiomas principales del mundo occidental con los restantes idiomas nacionales o autonómicos. Por otro lado, millones de personas emigradas han implantado en buena parte de Europa el turco o algunos idiomas eslavos<sup>1</sup>. Así pues, la UE se ha convertido en una formidable bisagra de los idiomas y las culturas del mundo.

## Los conocimientos lingüísticos como factor de integración

En un espacio caracterizado por una diversidad tan grande de culturas e idiomas autónomos, es necesario superar tras las barreras aduaneras las «barreras lingüísticas» (Finkenstaedt, Schröder 1990). Los idiomas no pueden compararse con barreras de ningún tipo, ya sirvan éstas de elemento de contención o estén, por el contrario, bien alzadas. Los diversos idiomas producirán siempre diferencias: la cuestión es simplemente si las personas en su mayoría pueden dominar más de un idioma, reunir diversas lenguas cognitivamente en su cerebro e interpretarlas conscientemente. Ello nos sitúa ante la alternativa de definir si la multiplicidad lingüística obstaculiza el proceso de la integración o si por contra permite que el ser humano cree una red intercultural de comprensión y encuentro mutuos. Los idiomas no se comunican entre sí. Son sólo las personas multilingües las que crean puentes de comprensión y abren vías para el diálogo.

A pesar de la importancia generalmente concedida al aprendizaje de idiomas, de-



**Peter Graf**  
Catedrático de pedagogía intercultural en la Universidad de Osnabrück

**El principio comunitario de la «libre circulación» no puede realizarse a través de un simple idioma de comunicación, sino que requiere el perfecto dominio del idioma del país donde una persona desee ejercer su profesión. Partiendo de este principio, el texto siguiente intentará mostrar un método para hacer realidad de forma generalizada los ambiciosos objetivos educativos que supone el multilingüismo.**

<sup>1</sup> Sólo en Alemania, entre 1990 y 1997 se contabilizaban más de 2,325 millones de emigrantes procedentes de la Europa Central y del Este, de los cuales un 75 % procedían de países de la antigua Unión Soviética (Ausländer in Deutschland, año 15, nº 1 (1999), p.8)



**«En términos generales, los conocimientos de idiomas extranjeros se han incrementado entre los jóvenes de todos los países, pero resultan no obstante muy distintos entre un país y otro. (...) Esto conlleva que, incluso hoy, no sea fácil para los jóvenes europeos poder comunicarse en un idioma común.»**

**«Además de los conocimientos escolares, el mundo profesional es favorable a las personas que sean capaces de practicar idiomas de manera activa y funcional: sólo así, aquéllos tendrán importancia para el trabajo. A ello se une la necesidad de poder interactuar con los integrantes de otras comunidades lingüísticas y de poder (...) comprender su diferente «mentalidad». Esto no consiste ya en conocer idiomas, sino en la capacidad espontánea y activa de la comunicación y en competencias interculturales que la enseñanza específica de idiomas no logra impartir a escala suficiente.»**

bemos reconocer simultáneamente que los conocimientos lingüísticos se hallan difundidos entre la población de la UE de manera muy distinta. En términos generales, los conocimientos de idiomas extranjeros se han incrementado entre los jóvenes de todos los países, pero resultan no obstante muy diversos entre un país y otro<sup>2</sup>. Mientras que en Luxemburgo todos los niños reciben por principio una enseñanza trilingüe, y daneses y neerlandeses disfrutaban de un alto nivel de conocimientos lingüísticos, los países europeos grandes prefieren mayoritariamente sistemas escolares monolingües, que incluyen como una asignatura tardía la enseñanza de una lengua extranjera. Esto conlleva que, incluso hoy, no sea fácil para los jóvenes europeos poder comunicarse en un idioma común. El cambio fundamental en la evolución de la enseñanza de idiomas en los últimos 20 años consiste simplemente en que los conocimientos de inglés se han incrementado claramente entre los jóvenes. Pero dado que esta capacidad, como asignatura que es, depende del éxito escolar de un alumno, sucede que aproximadamente una tercera parte de los jóvenes no pueden comunicarse en un idioma extranjero, aun cuando un 90 % hayan recibido enseñanza en el mismo<sup>3</sup>. La gran laguna existente entre la educación y los conocimientos lingüísticos activos traza también una frontera entre las naciones, los grupos sociales y las minorías, que continúan – con escasas excepciones – obteniendo títulos escolares de categoría muy inferior a los de otros grupos sociales. La relación entre los grupos no se caracteriza en absoluto por fuerzas integradoras, sino que sufre el efecto de procesos de etnización, de delimitación etnocéntrica e incluso de violencia contra «los otros». Esta situación hace que al conocimiento de los idiomas de «los otros» corresponda una función extraordinariamente integradora, tanto para el futuro político-cultural como socioprofesional de Europa.

## Las necesidades del mundo profesional

Ya se ha demostrado en toda Europa la positiva relación existente entre los conocimientos de idiomas y los altos niveles de ingresos<sup>4</sup>. Ello revela que los co-

nocimientos lingüísticos son una herramienta que abre la puerta a una carrera profesional de éxito. Y esta relación no se limitará en el futuro al conocimiento del inglés, el francés y el alemán, sino también al de las restantes lenguas europeas. Tampoco se limitará a los puestos de cuadros directivos, sino que irá extendiéndose cada vez más a las carreras profesionales de nivel medio. Según Robert Picht, las grandes empresas del acero que trabajan a escala internacional precisan no sólo directivos con conocimientos de idiomas, sino también montadores de formación técnica que no sólo hablen idiomas extranjeros sino que además sepan comprender la «mentalidad» de los países vecinos (Picht 1992). Lo que hasta la fecha era relevante sólo para compañías internacionales será cada vez más necesario también en el sector de servicios. Así por ejemplo, los jefes de personal de los bancos alemanes piden ya a los aspirantes a un empleo no sólo conocimientos de inglés, premisa prácticamente imprescindible, sino conocimientos de otros idiomas europeos. Por otra parte, en numerosos sectores jurídicos, de seguros o asesoramientos, en hospitales y en la administración de grandes ciudades es favorable poseer conocimientos de los idiomas minoritarios.

Las necesidades específicamente lingüísticas del sector profesional se centran en dos ámbitos:

### El espectro de los idiomas importantes

Ya no basta con haber aprendido inglés como idioma internacional de comunicación. En Alemania es cada vez más frecuente que se exijan conocimientos de lenguas que el sistema de enseñanza de idiomas no consigue impartir en grado suficiente, como el italiano, el castellano, el ruso o el turco.

### Experiencias lingüísticas activo-funcionales

Además de los conocimientos escolares, el mundo profesional es favorable a las personas que sean capaces de practicar idiomas de manera activa y funcional: sólo así, aquéllos tendrán importancia para el trabajo. A ello se une la necesidad de poder interactuar con los integrantes de

2) Comisión Europea, datos clave sobre la enseñanza en la UE, Luxemburgo 1995, p. 68 y sig.

3) Op. cit., p. 69

4) Op. cit., p. 70 y sig.



otras comunidades lingüísticas y de poder además comprender su diferente «mentalidad». Esto no consiste ya en conocer idiomas, sino en la capacidad espontánea y activa de la comunicación y en competencias interculturales que la enseñanza específica de idiomas no logra impartir a escala suficiente<sup>5</sup>:

El hecho de que los conocimientos lingüísticos no sólo se presupongan entre las categorías profesionales elevadas, sino que en general signifiquen cada vez más oportunidades nuevas para el mundo profesional medio ya fue resaltado hace años por Ernst Piehl, del Cedefop (Piehl 1992). Además, los conocimientos idiomáticos constituyen la competencia clave más importante para la movilidad profesional dentro de la UE. El principio comunitario de la «libre circulación» no puede realizarse a través de un simple idioma de comunicación, sino que requiere el perfecto dominio del idioma del país donde una persona desee ejercer su profesión. Partiendo de este principio, el texto que sigue intentará mostrar un método para hacer realidad de forma generalizada los ambiciosos objetivos educativos que supone el multilingüismo.

## **Premisas estructurales para una enseñanza europea de idiomas**

Un nuevo sistema para una enseñanza de idiomas europea debe cumplir determinadas premisas que garanticen que no se produzca perjuicio alguno para otros criterios de gran importancia profesional y social dentro de Europa:

### **El criterio de la competitividad internacional**

La formación de los jóvenes europeos debe llevarse a cabo en competencia internacional. Es decir, una formación idiomática más intensa no puede efectuarse a costa de la calidad de los títulos escolares o de los conocimientos en asignaturas de ciencias naturales, ya que en el mercado internacional de la enseñanza los dos criterios resultan decisivos. Dado que los periodos de formación son similares, esta premisa tiene como consecuencia que la ampliación en la ense-

ñanza de idiomas extranjeros no puede efectuarse a costa de otras materias. También puede eliminarse la propuesta de Finkenstaedt y Schröder de limitarse a un «multilingüismo receptivo». Estos autores proponen impartir a los alumnos capacidades fundamentalmente pasivas (comprensión del idioma hablado y escrito) en cinco idiomas (Finkenstaedt, Schröder 1990, p. 37). Esta vía limitaría la enseñanza competente del idioma inglés y obviaría otras competencias activas, que pueden ser necesarias profesionalmente. Por tanto, considerando el contexto de la competitividad, el sistema actual de la enseñanza de idiomas extranjeros no parece adecuado para transmitir el necesario multilingüismo, ya que la enseñanza correspondiente provocaría o bien una merma en la calidad de la enseñanza de idiomas o bien la reducción de otros conocimientos específicos.

### **El criterio del equilibrio entre diferencias sociales**

A pesar de las numerosas iniciativas desarrolladas, los conocimientos de idiomas están distribuidos de manera muy diversa a escala tanto nacional como social. Para que ésta desigualdad de oportunidades no siga incrementándose, la enseñanza de idiomas debe concentrarse no sólo en las vías educativas superiores, y la solución tampoco consiste en cursos de idiomas comerciales, escuelas privadas adicionales o estancias en el extranjero, que sólo algunas familias pueden permitirse. Incluso entre el grupo de los estudiantes europeos con el privilegio de poder permanecer una temporada en el extranjero, los beneficiarios de los programas Erasmus o Sócrates constituyen sólo una pequeña minoría. Una enseñanza europea de idiomas debiera alcanzar a un alumnado mucho mayor, para lo cual tendría que llevarse a cabo dentro de la escuela general. Debiera comenzar en ésta tempranamente, y formar a los alumnos en idiomas antes de separarlos específicamente por tipo de escuela. Por último, una enseñanza de idiomas de carácter europeo no será merecedora de tal nombre si excluye o discrimina a los alumnos de las minorías lingüísticas, como es el caso hasta la fecha en las escuelas monolingües. Los alumnos bilingües son precisamente los que llevan a la escuela los idiomas en cuestión. Las lenguas minori-

5) Los dos ámbitos, el conocimiento de los idiomas europeos junto a la experiencia intercultural, fueron considerados por la administración europea como los «parteros» de Europa cuando ésta decidió adoptar su programa LINGUA y proseguirlo posteriormente con los programas SOCRATES y LEONARDO:



## Extranjeros en la UE: grupos importantes, en millones (estado: diciembre de 1995)

Turquía	2,8 millones
Ex Yugoslavia	1,9 millones
Italia	1,2 millones
Marruecos	1,1 millones
Portugal	0,9 millones
España	0,5 millones
Grecia	0,5 millones

***«No se trata simplemente de impartir conocimientos específicos en inglés y francés, sino de enseñar los idiomas que configuran entornos sociales, culturales y económicos. Dicho con más precisión, de dar competencias para la relación con los vecinos europeos, que pueden ser un país colindante o una minoría en el propio país. Esta relación requiere la capacidad para dialogar y comunicarse interculturalmente, para reconocerse a uno mismo en el espejo del otro.»***

***«La propia institución de la escuela no es una invención nacional. Procede más bien de toda Europa, siempre tuvo que ver con el aprendizaje de idiomas, y por esto mismo debiera apoyar, más que ninguna otra institución nacional, a los jóvenes en su camino hacia Europa.»***

6) ¿Porqué no puede un joven alsaciano francés formarse como administrativo de banca en una ciudad al otro lado del Rin, con un índice de paro juvenil mucho menor y donde los bancos precisan empleados perfectamente bilingües?. ¿Porqué no puede una familia alemana elegir para su hija una escuela primaria italo-alemana, en la que aquélla aprenda, junto a niños de ascendencia italiana, un idioma que ya hablan en Alemania más de 600.000 personas?

tarias – como todas las restantes – también precisan una enseñanza escolar para no caer en la categoría de dialectos o de idiomas familiares de base oral, sin importancia profesional alguna.

### **El criterio de la competencia intercultural**

No se trata simplemente de impartir conocimientos específicos en inglés y francés, sino de enseñar los idiomas que configuran entornos sociales, culturales y económicos. Dicho con más precisión, de dar competencias para la relación con los vecinos europeos, que pueden ser un país colindante o una minoría en el propio país. Esta relación requiere la capacidad para dialogar y comunicarse interculturalmente, para reconocerse a uno mismo en el espejo del otro. La enseñanza de idiomas interactiva emprende caminos nuevos que no sólo aspiran al conocimiento específico sino a crear procesos educativos conjuntos entre los diversos grupos idiomáticos. La innovación y la «border pedagogy», como capacidad para superar fronteras, amplían el propio punto de vista. (Comisión Europea, 1990, p. 19). Las formas de la enseñanza temprana de idiomas adoptan el lema «aprende el idioma de tu vecino» (Pelz, 1989). No se limitan a reunir palabras o practicar frases, sino que adoptan como meta desarrollar proyectos conjuntos con alumnos de una escuela asociada en un país vecino. La capacitación para actuar colectivamente por encima de fronteras lingüísticas y culturales se lleva a cabo trabajando conjuntamente con los hablantes del otro idioma, que se hallan a distancia asequible o viven incluso dentro de la propia ciudad. Para aprender con ellos es necesario tiempo, espacios para el encuentro y una práctica de aprendizaje colectivo durante años. Quien haya tenido esta experiencia en la

escuela, adoptará en el futuro otra actitud no sólo frente a una «mentalidad» extranjera sino también frente a la propia «identidad».

En nuestros días esta tarea cobra una particular actualidad, pues disponemos del potencial de idiomas minoritarios y las escuelas nacionales se han puesto por objetivo formar a alumnos monolingües para un mercado profesional de carácter ya no sólo nacional.<sup>6</sup> Este artículo intenta demostrar por ello como podría llegar a implantarse dentro de la enseñanza general un sistema nuevo de enseñanza de idiomas que superase fronteras sociales y nacionales. Este sistema crearía las bases para un proceso generalizado de integración europea en la generación sucesiva. Hacerlo realidad será tarea de las escuelas públicas. Con todo, para llevarlo a cabo será necesario crear una alianza escolar en la cual las diversas escuelas planteen sus propias prioridades lingüísticas y construyan una diversidad escolar por un lado colectiva y por otro muy diferenciada, que permita reflejar la diversidad idiomática de la propia ciudad o el propio entorno.

### **Los estudiantes como capital humano**

Los estudiantes de hoy ya no proceden de una mayoría homogénea, sino de minorías o de familias mixtas, en las que crecen habituándose a dos idiomas. Están integrados no sólo en un idioma y una cultura, y constituyen por ello los auténticos nuevos ciudadanos de Europa. Las escuelas deben tener por objetivo el desarrollo de este capital humano, superar con ello las diferencias sociales y lingüísticas y convertir el bilingüismo en una oportunidad profesional más. La propia institución de la escuela no es una invención nacional. Procede más bien de toda Europa, siempre tuvo que ver con el aprendizaje de idiomas, y por esto mismo debiera apoyar, más que ninguna otra institución nacional, a los jóvenes en su camino hacia Europa. (Graf 1995). Por supuesto, esta tarea no resultará posible si no se produce una apertura hacia los nuevos idiomas. Ya que la cuestión se centra en los jóvenes, en sus capacidades y sus necesidades, voy a presentar



mis argumentos utilizando datos específicamente demográficos:

### Las minorías dentro de la Unión Europea

Un total del 4,8 % de la población total de la UE (369 millones) son extranjeros o nacionales de la UE que no viven en su país de origen: **17. 671.500** personas (Ausländer in Deutschland, nº 3/1997, p. 10). La sola cifra es ya superior a la población de muchos Estados Miembros.

Millones de personas de la UE no viven en su país de origen sino en un país vecino. Muchas veces, son bilingües y transmiten los idiomas que dominan a sus hijos. Viven sobre todo en las metrópolis y pertenecen cada vez más a la categoría de jóvenes.

### Los «extranjeros» en la República Federal Alemana (estado: 31.12.1997)

A finales de 1997 vivían en Alemania 7.365.833 personas que no poseían el pasaporte alemán. Sus orígenes podían desglosarse en una pequeña cifra de minorías que hablan los idiomas turco, serbocroata, italiano, griego, portugués y español<sup>7</sup>.

Puede decirse que, hasta la fecha, el potencial existente de conocimientos lingüísticos – no procedentes de la enseñanza formal – que suponen estos grupos no se ha aprovechado en absoluto. Los sistemas escolares nacionales fomentan abrumadoramente las escuelas monolingües. Sitúan a las minorías ante la alternativa de aprender en un segundo idioma o en «clases en el idioma materno», separados de sus coetáneos. Pero no desarrollar los conocimientos de los niños bilingües equivale a un despilfarro inimaginable de la dimensión europea con que esta generación de alumnos ya está dotada<sup>8</sup>. Estos grupos sólo podrán incidir con sus características «propias» o autóctonas en su entorno europeo de manera competente – también en el interés nacional de sus países de origen – si se hallan formados perfectamente tanto en su primero como en su segundo idioma. Lo autóctono sólo se preserva cuando se mantiene en contacto con lo ajeno y se renueva con ello (Karvela, 1993). Un país clásico de inmigración como Australia ha

## Comunidades de inmigrantes más importantes en la República Federal (31.12.1997)

Turquía	2 107 426
Yugoslavia (sin Eslovenia, Macedonia)	721 029
Italia	607 868
Grecia	363 202
Bosnia-Herzegovina	281 380
Croacia	206 554
Portugal	132 314
España	131 636

Fuente: Ausländer in Deutschland, Nr. 3/1998, S. 8.

descubierto, tras una fase de asimilación monolingüe en los años 80, la importancia de la «diversity» lingüística de sus grupos de inmigrantes, y promueve ya decididamente los itinerarios escolares bilingües, siempre que cumplan los criterios «justicia social», «enriquecimiento cultural» y «relevancia económica»<sup>9</sup>. Se fomenta con ello en las escuelas de las ciudades australianas una nueva diversidad lingüística inimaginable en la fase anterior de la asimilación anglófona, y que sin embargo no colisiona en absoluto con la impartición generalizada del inglés.

## El proyecto básico de escuelas bilingües en Europa

El plurilingüismo de una ciudad se refleja en sus escuelas, cuando algunas establecen diferentes prioridades lingüísticas, adaptadas a sus entornos sociales, o cuando amplían colectivamente su curriculum de idiomas extranjeros a otra lengua más. De esta manera pueden lograrse titulaciones escolares plurilingües al capacitarse a los alumnos ya en las clases de primaria para aprender conjuntamente en dos idiomas (Graf, Tellmann 1997). La enseñanza escolar plurilingüe del modelo que proponemos no se basaría en una ampliación de las asignaturas de idiomas, sino en un itinerario bilingüe por la escuela primaria, que se ampliaría a partir del primer curso de secundaria con una enseñanza específica de idiomas extranjeros. Se trata por tanto de una nueva oferta escolar para alumnos de procedencias lingüísticas distintas, y no de un fomento específico de la enseñanza de idiomas

**«Pero no desarrollar los conocimientos de los niños bilingües equivale a un despilfarro inimaginable de la dimensión europea con que esta generación de alumnos ya está dotada.»**

7) A estas cifras deben añadirse los idiomas esteuropeos de los repatriados alemanes (Aussiedler).

8) El ejemplo de la minoría griega en la República Federal permite observar la importancia que este grupo tiene para el futuro intercambio entre ambos países dentro de la UE: de los cerca de 451.100 griegos que viven en la UE, una proporción absolutamente mayoritaria vivía en 1997 en la República Federal Alemana (363.202). Ambos países deben tener un interés equivalente por formar multilingüemente a los niños de procedencia griega en Alemania, así como a los hijos de retornados o de familias alemanas o germanohelénicas en Grecia. Estos niños aportan experiencias lingüísticas e interculturales que sólo podrán desplegarse plenamente mediante la educación escolar. Si ello se consiguiera, estos ciudadanos heleno-alemanes se convertirían en pilares esenciales para el diálogo y la comprensión mutua entre ambos países, cuya importancia cultural y económica no tiene límites.

9) Conferencia de M. Clyne: «Sprachwandel in Australien» (el cambio lingüístico en Australia) celebrada en la Universidad de Osnabrück el 4.5.99



para un grupo determinado, método que puede ya considerarse fracasado (McLaughlin, McLeod 1997).

Las escuelas bilingües, comprendidas como parte integrante del sistema escolar público, ofrecerían a los niños de una minoría lingüística la oportunidad de aprender el currículo reglamentario de manera bilingüe y junto a niños que hablen el idioma mayoritario, aun cuando el idioma nacional se mantenga como primer idioma en la escuela. Esta escuela recuperaría con ello los conocimientos de las minorías y los desarrollaría sin necesidad de sacar a los niños de la escuela regular ni de reducir el subsiguiente programa de idiomas extranjeros. Simultáneamente, se ofrecería a las familias de minorías lingüísticas otra posibilidad distinta a la que ofrece el monolingüismo excludor (optar entre educar a sus hijos en el segundo idioma o bien en el primero). Los hijos de la mayoría lingüística tendrían oportunidad de aprender tempranamente un idioma europeo colindante, gracias al contacto con sus compañeros de escuela en calidad de «hablantes nativos». Mientras que la educación monolingüe separa y los programas de enseñanza de idiomas delimitan, la vía bilingüe permitiría integrar diferenciadamente a dos grupos idiomáticos, dándoles la oportunidad de aprender idiomas unos de otros y en contacto natural entre ellos.

### **Tres principios básicos para el desarrollo de escuelas bilingües**

□ Las escuelas bilingües como parte del sistema escolar público: Las escuelas bilingües deben suponer una parte regular del sistema escolar público. Reflejan la evolución en política educativa de la apertura escolar a Europa. La escuela debe mantener con todo la máxima regularidad y normalidad posible: se trata de organizar una escuela con el currículo regular y el horario del sistema escolar general, pero que va desarrollando junto al idioma nacional un segundo idioma desde el primer año escolar. Los modelos escolares bilingües no desarrollan a determinados grupos escolares para determinados idiomas, sino que ofrecen itinerarios escolares permanentes para los alumnos de una ciudad que aspiren a conseguir una titulación escolar multilingüe.

□ Las escuelas bilingües, para los hijos de minorías o mayorías lingüísticas: las escuelas bilingües se orientan a las competencias escolares, integran los conocimientos lingüísticos de los niños y desarrollan éstos. Por ello, resulta necesario matricular en ellas aproximadamente la misma proporción de alumnos de la mayoría y de la minoría lingüística. Aparte de los conocimientos de uno de ambos idiomas maternos, no se adoptan otros criterios para la selección de alumnos. No se trata de una escuela para niños con talento ni una costosa educación para elites. Tampoco se trata de una escuela de promoción para minorías, sino de una ambiciosa escuela regular para niños de talento normal, que se educan en dos idiomas simultáneamente. Debemos evitar al respecto repetir el fallo que supusieron los «bilingual programs» en los EEUU, donde se crearon escuelas especiales para afianzar el primer idioma – idioma materno – entre los alumnos (Graf, 1997).

□ La educación bilingüe como itinerario escolar: las escuelas bilingües no se caracterizan por una enseñanza intensiva de idiomas, sino por el aprendizaje conjunto en dos idiomas. Requieren por tanto un modelo escolar-pedagógico que prevea la imbricación integral del aprendizaje de idiomas con el de otras asignaturas, que armonice la enseñanza leída y escrita entre ambos idiomas y que adapte el empleo del primer y del segundo idioma en el curso de la enseñanza al nivel lingüístico de los alumnos. Para desarrollar este modelo sería necesario aplicarlo durante toda la fase de la escuela básica (primaria). Los padres de los alumnos tendrían la oportunidad de optar libremente por el mismo (Ciccó, Sandfuchs 1997).

### **La enseñanza escolar bilingüe y el plurilingüismo**

Las escuelas bilingües comienzan tempranamente con dos idiomas, sea ya en la preparatoria o en el primer año escolar. Si la enseñanza de los primeros cuatro años escolares es de modelo bilingüe, a continuación suele aplicarse el programa normal de enseñanza de idiomas extranjeros. Los dos modelos de enseñanza de idiomas se complementan y construyen conjuntamente el plurilingüismo: a partir de un periodo bilingüe en la escuela pri-



maria, todos los alumnos aprenden tres idiomas. Los que alcanzan las titulaciones más altas aprenden cuatro o cinco idiomas, como sucede en las Escuelas Europeas de la UE.

La nueva calidad de la enseñanza bilingüe de idiomas queda demostrada con las experiencias que ofrece la práctica de las escuelas europeas y otros proyectos escolares comparables (Loser, 1992). Pueden resumirse dichas experiencias en cuatro puntos:

- Los alumnos aprenden idiomas europeos que el programa normal de enseñanza de idiomas (con inglés y francés) no impartiría.
- Los alumnos aprenden tempranamente dos idiomas hablados y escritos que pueden utilizar funcionalmente como idiomas de su enseñanza a partir del primer curso de secundaria.
- Gracias al temprano comienzo y al contacto con compañeros que son hablantes nativos, los alumnos aprenden a hablar idiomas europeos colindantes prácticamente sin acento.
- Los alumnos terminan la escuela con competencias plurilingüísticas: además de su primer idioma, el idioma materno, pueden utilizar profesionalmente dos idiomas (el segundo idioma más el inglés).

### Los proyectos escolares bilingües

La «Deutsch-italienische Grundschule Wolfsburg» (Scuola italo-tedesca) es una escuela primaria pública creada en 1993 en Wolfsburg. Este proyecto demuestra que los criterios mencionados más arriba pueden hacerse realidad en el marco de una escuela regular. En esta escuela no solamente se ha conseguido implantar un nuevo modelo de enseñanza de idiomas, sino demostrar el éxito de una escuela de orientación europea, a cuyas puertas las familias alemanas están haciendo ya cola (Ricció, Sandfuchs 1997; Ricció 1997; Graf 1990, p. 102-115).

Independientemente de la creación de una nueva escuela, la introducción de itinerarios escolares bilingües podría llevarse a cabo creando clases bilingües en los centros escolares urbanos, que al irse pro-

longando fueran dando lugar a una rama escolar bilingüe dentro de una escuela regular. He propuesto ya este modelo de creación dándole el nombre de «clases europeas» (Graf, 1996). Esta vía ofrecería a maestros y educadores la posibilidad de crear ramas bilingües dentro de escuelas monolingües, cuando no sea posible la fundación directa de una escuela bilingüe.

Las «Escuelas europeas estatales de Berlín» (SESB), creadas desde 1993/94 y cuyo número aumenta de año en año, han generado ya un panorama escolar europeo en esta ciudad. Permiten a los padres berlineses educar a sus hijos desde la primera clase alemana en las combinaciones alemán-inglés, alemán-francés, alemán-ruso, alemán-castellano, alemán-italiano, alemán-turco o alemán-griego, junto con hablantes nativos. Los padres de más de 1000 niños han elegido ya este modelo. En palabras de Barbara John, la responsable de extranjeros en el Senado berlinés, estas escuelas, que adoptan en gran parte el modelo que acabamos de exponer, constituyen ya un «artículo de marca» de la política escolar berlinesa, (John, 1997).

### El plurilingüismo como competencia profesional clave

La importancia particular que tienen los conocimientos de idiomas para la carrera profesional radica en la específica calidad de los mismos. Los idiomas pueden aprenderse de manera «natural» en la infancia. Los idiomas extranjeros pueden impartirse competentemente a partir de la primera clase de la primaria y utilizarse productivamente durante toda la vida. A esto se añade que la competencia lingüística de un alumno puede parecerle a éste siempre provisional. Efectivamente, ningún hablante agota las posibilidades de su idioma, y por ello las lenguas requieren más que ninguna otra competencia un aprendizaje permanente. Los idiomas extranjeros invitan además al encuentro con los otros, al interés por lo extraño. Así, los conocimientos lingüísticos crean competencias que amplían considerablemente el ámbito de las posi-

**«La nueva calidad de la enseñanza bilingüe de idiomas queda demostrada con las experiencias que ofrece la práctica de las escuelas europeas y otros proyectos escolares comparables. Pueden resumirse dichas experiencias en cuatro puntos:**

**- Los alumnos aprenden idiomas europeos que el programa normal de enseñanza de idiomas (inglés, francés) no impartiría.**

**- Los alumnos aprenden tempranamente dos idiomas hablados y escritos que pueden utilizar funcionalmente como idiomas de enseñanza a partir del primer curso de secundaria.**

**- Gracias al temprano comienzo y al contacto con compañeros que son hablantes nativos, los alumnos aprenden a hablar idiomas europeos colindantes prácticamente sin acento.**

**- Los alumnos terminan la escuela con competencias plurilingüísticas: además de su primer idioma o idioma materno, pueden utilizar profesionalmente dos idiomas (el segundo idioma más el inglés).»**



**«(...) Así, los conocimientos lingüísticos crean competencias que amplían considerablemente el ámbito de las posibilidades profesionales y capacitan permanentemente para la movilidad y la comunicación. Considerando los actuales cambios en el mundo profesional, no existe otra competencia básica que sea tan fundamental para una carrera profesional. Las competencias técnicas, el talento individual y las motivaciones siguen siendo muy importantes, pero la formación técnica por sí sola ya no conlleva una garantía de encontrar siempre el correspondiente puesto profesional (...).»**

bilidades profesionales y capacitan permanentemente para la movilidad y la comunicación. Considerando los actuales cambios en el mundo profesional, no existe otra competencia básica que sea tan fundamental para una carrera profesional. Las competencias técnicas, el talento individual y las motivaciones siguen siendo muy importantes, pero la formación técnica por sí sola ya no conlleva una garantía de encontrar siempre el correspondiente puesto profesional (Grießhaber, 1998). La relevancia de las competencias lingüísticas continuará acrecentándose si se cumplen las previsiones de Fritjof Bergmann, según el cual en el futuro serán preponderantes los empleos de jornada parcial. Ello requerirá el ejercicio de actividades paralelas en contextos sociales muy diversos (Bergmann, 1999).

El plurilingüismo equivale a una cualificación clave que, impartida y desarrollada tempranamente, garantiza a largo plazo el éxito profesional en Europa, y ello por tres motivos:

Los conocimientos de idiomas fundamentan, además de conocimientos técnicos, capacidades de comunicación y sociales que pueden desarrollarse autónomamente en la medida en que se activen. Los idiomas se perfeccionan al comunicarse con las personas, y los idiomas extranjeros al entrar en contacto con algunas personas que otros evitan por ser extranjeros. Cuanto más intenso sea el intercambio, más fuerte será la tendencia a utilizarlo cognitivamente. J. Vaillant ha descrito los

diversos planos de este proceso como «entablar conocimiento-comprenderse-comunicarse» («connaître – comprendre – communiquer») (Vaillant, 1992).

Más allá del entorno social, los idiomas crean nuevas posibilidades para la sociedad de la información. Los medios de comunicación y las redes internacionales de información sólo pueden aprovecharse productivamente si se dispone de los correspondientes conocimientos lingüísticos. La importancia de las posibilidades que aquéllos encierran irá en aumento, si la juventud desea aprovechar sus oportunidades en los ámbitos de la participación, de la formación continua y del intercambio más allá de las fronteras regionales (Comisión Europea 1997, p. 13).

Una enseñanza plurilingüe conlleva profundas **competencias interculturales**. En esta época de retroceso hacia la etnización, resulta necesario que existan grupos amplios que hayan aprendido en su juventud a aprovechar las oportunidades que significan el diálogo y el aprendizaje conjunto, por encima de las fronteras culturales. El alumno que haya estudiado durante años en dos idiomas y en contacto con otro grupo de hablantes, sabrá afrontar las diferencias culturales. Sólo si educamos ya hoy a nuestros alumnos solidariamente para el diálogo podrán estos contribuir de manera competente como adultos a crear nuevos puentes para la comprensión entre los idiomas y las culturas que habitan en Europa.

### Bibliografía

**Bergmann F.** (1999): Die neue Definition der Arbeitswelt.

**Deutsch-Französisches Jugendwerk** (Editor) (1992): Mobilität und Identität. Mobilité et identité, Baden-Baden.

**Comisión Europea** (Editor) (1995): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der EU, Luxemburgo.

**Comisión Europea** (1997): Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung, Brüssel.

**Finkenstaedt T., Schröder K.** (1990): Sprachenschränken statt Zollschranken? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen, Essen.

**Graf P.** (1990): «Zweisprachigkeit und Lernen in zwei Sprachen», en: Istituto Italiano di Cultura Sezione di Wolfsburg (Editor): Begegnungstage der Sprachen und Kulturen, Wolfsburg, pags. 102-115.

**Graf P.** (1995): «Europa als Ursprung und Perspektive schulischer Bildung», in: Rainer Künzel (Editor): Europäische Perspektiven – Perspektiven für Europa, Osnabrück, pags. 125-136.

**Graf P.** (1996): «Sprachbildung und Schulentwicklung auf dem Weg nach Europa: 'Europa-klassen' in öffentlichen Schulen», Deutsch lernen, año 21, cuaderno 3 (1996) pags. 218-237.

**Graf P.** (1997): «Lernen in zwei Sprachen. Konzeptuelle Grundlagen», Bildung und Erziehung, año 50, cuaderno 1 (1997) pags. 23-50.





**Graf P., Tellmann H.** (1997): Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen. Schulen auf dem Weg nach Europa, Frankfurt a.M. 1997, pags. 205-281.

**Grießhaber C.** (1998): Zum Problem der kulturellen Einigung Europas, Frankfurt a.M. (1998), pag. 54.

**Institut für Entwicklungsforschung, Wirtschafts- und Sozialplanung GmbH** (Editor): Ausländer in Deutschland, Informationsdienst zu aktuellen Fragen der Ausländerarbeit, Saarbrücken.

**John B.** (1997): «Die Berliner Europaschulen. Ein Plädoyer für mehrsprachige Schulbildung», en: Bildung und Erziehung, año 50, cuaderno 1, (1997) pags. 73 - 78.

**Karvela J.** (1993): Das Fremde und das Eigene: zum Stellenwert des Fremdwortes im Deutschen und Griechischen, Frankfurt a. M., (1993) pag. 174.

**Losser F.** (1992): «Die Europäischen Schulen – Schulen für Europa?», Bildung und Erziehung, año 45, cuaderno 3 (1992) pags. 325-343.

**McLaughlin B., McLeod B.** (1997): «Lernen in einer Zweitsprache. Entwicklungen in den USA», Bildung und Erziehung, año 50, cuaderno 1 (1997) pags. 9-22.

**Pelz M.** (1989): Lerne die Sprache des Nachbarn. Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich, Frankfurt a.M. 1989.

**Picht R.** (1992): Wie soll Mobilität gesteigert werden?, in: Deutsch-Französisches Jugendwerk (Editor): Mobilität und Identität. Mobilité et identité, Baden-Baden, (1992) pag. 49 y pag. 67.

**Piehl E.** (1992): Wie soll Mobilität gesteigert werden? in: Deutsch-Französisches Jugendwerk (Editor): Mobilität und Identität. Mobilité et identité, Baden-Baden, (1992) pag. 67.

**Riccò A., Sandfuchs U.** (1997): «Zweisprachige Erziehung. Konzeption und Erfahrungen der deutsch-italienischen Grundschule Wolfsburg», Bildung und Erziehung, año 50, cuaderno 1 (1997) pags. 51-60.

**Riccò A.** (1997): «Die Beteiligung der Italienischen Republik an dem Projekt der deutsch-italienischen Grundschule in Wolfsburg», Bildung und Erziehung, año 50, cuaderno 1 (1997) pags. 61-72.

**Vaillant J.** (1992): «Comment faire bouger les esprits?», en: Deutsch-Französisches Jugendwerk (Editor): Mobilität und Identität. Mobilité et identité, Baden-Baden, (1992), pag. 135.