

Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural

Martina Tuts

Colectivo Yedra

Resumen

La lengua, entendida como factor de cohesión social, ha sido considerada desde diversas perspectivas asimilacionistas como necesaria y prioritaria para la integración en una sociedad receptora de quienes proceden de otras comunidades lingüísticas y culturales. Este artículo propone una reflexión sobre la diversidad como elemento ineludible en la construcción de una nueva ciudadanía multicultural en la que la lengua vehicular no siempre se convierte en lengua vincular de interacción debido, en parte, a las relaciones asimétricas que se establecen entre ésta y las otras, social y económicamente menos valoradas.

Por otro lado, sugiere el reconocimiento y la progresiva incorporación de las lenguas no nacionales y no europeas al currículum, desde una perspectiva integradora y equitativa de no discriminación lingüística en el ámbito educativo, en su sentido más amplio.

Palabras clave: comunicación, multilingüismo, diversidad, cohesión social, competencias, interculturalidad.

Abstract: *Languages as Social Cohesion Elements. From Multilingualism to the Development of Intercultural Communication Skills*

Language, as a social cohesion factor, has been considered from the different assimilationist perspectives as a necessary and priority element for the integration within a society recipient of people coming from other linguistic and cultural communities. This article provides a reflection on diversity as an unavoidable issue in the construction of a new multicultural citizenship in which the vehicle language not always proves to be the vehicle language for interaction. This is partly due to the asymmetric relationships established between this type of language and the rest, which are less valued from a social and economic point of view.

On the other hand, this study suggests the recognition and progressive incorporation of non-national and non-European languages into the curriculum, from an integration and fair perspective based on the no linguistic discrimination in the educational field in its broad sense.

Key words: communication, multilingualism, diversity, social cohesion, competences, interculturality.

Hablemos del «contrato social»

Existen tres factores clave en el contrato social que ha de establecerse en las nuevas sociedades: primero, potenciar la educación intercultural; segundo, consolidar y transformar la relación entre las lenguas vehiculares y vinculares¹ en un marco plurilingüe; por último, reforzar, gracias al respeto a la diferencia y el fomento de la convivencia, la cohesión social. Todos estos factores son relativamente nuevos para la mayoría del profesorado.

La educación intercultural se confunde, demasiadas veces, con la atención al alumnado inmigrante, y la lengua vehicular se impone como factor de integración, olvidando su necesaria transformación en lengua vincular de comunicación. El respeto a la diferencia raya a menudo en el fomento del relativismo cultural, mientras que la convivencia es vista como una situación utópica. En cuanto a la cohesión social, ésta se confunde a menudo con la homogeneidad, el monolingüismo o el monoculturalismo. Por tanto, parece que la diversidad cultural y lingüística tiende a desconcertar y provocar recelo.

Las aulas no son -ni han sido jamás- homogéneas. La diversidad ha estado siempre presente en la sociedad. El hecho de que en estos últimos años la enseñanza de la mal llamada *lengua de acogida*² tenga tanta relevancia se debe, principalmente, a la llegada a las aulas de estudiantes con lenguas de origen muy diverso. Este microcosmos que representa la escuela refleja la realidad de los estados-nación europeos de hoy en día: si se tienen en cuenta las lenguas oficiales, regionales y minoritarias se llega a la conclusión

¹⁾ Estos dos conceptos se desarrollarán de manera más pormenorizada en el apartado dedicado a la comunicación intercultural.

²⁾ La terminología utilizada abarca, de manera indiferente, términos tan diversos como lengua de acogida, lengua mayoritaria, lengua(s) oficial(es), lengua de escolarización, lengua de destino, lengua vehicular, lengua regional, etc., según el contexto. La reciente preocupación de las administraciones públicas por su regulación hace que nos movamos en terreno resbaladizo, oscilando entre lo inmediato y lo deseable: paliar las carencias de lo urgente con el riesgo de dejar para más tarde la matización de lo conveniente.

de que en Europa se hablan entre 60 y 70 lenguas (Gogolin, 2002), pero si añadimos a éstas las lenguas habladas por las personas inmigrantes, las cifras se disparan y alcanzan las 458 lenguas, utilizadas todas ellas de manera habitual³.

Esta situación lingüística se compone, sin embargo, de lenguas con mayor o menor grado de *legitimidad*, tal y como sostiene Bourdieu (2001), entendiendo por legitimidad el estatus otorgado a cada una de ellas. En la mayoría de los casos, este estatus estará marcado por el uso de una(s) lengua(s) en las instituciones oficiales, como el sistema educativo o el sistema jurídico. La coexistencia de distintas lenguas en un mismo estado-nación es, por lo tanto, una realidad nueva que exige propuestas de intervención también nuevas⁴.

La cultura y el bienestar subjetivo

Son innumerables y diversos los trabajos de investigación realizados sobre la(s) cultura(s) que está(n) omnipresente(s) en el debate sobre diversidad. No cabe duda de que la lengua de origen es parte de la identidad y de la cultura de las personas, como también lo son otros factores de apego: las costumbres, los hábitos alimentarios, pero también la organización familiar y/o social, que refleja otra mirada sobre la vida y a veces una escala de valores diferente. La dificultad radica en decidir el tipo de valor, considerado como norma, que prevalecerá en una situación dada. En este caso, no se tratará de adecuar una actitud a una norma (asimilar), sino de regular un conflicto entre normas opuestas. Muestra de ello sería la dicotomía aparente entre lo que podríamos llamar sociedades colectivas o solidarias por oposición a sociedades autónomas o individualistas.

Hernández Sacristán (1999, p.89) sostiene lo siguiente a este respecto:

(...) dónde acaba el principio con que se regula, por ejemplo, la autonomía del otro y se sobrepone al mismo el principio de solidaridad, o viceversa, resulta

³ Los trabajos en curso del ECML (*European Centre for Modern Languages*) recogen al menos 458 lenguas habladas en 22 países de Europa. <http://www.ecml.at>.

⁴ Son interesantes los casos de los estados federados de Suiza o Bélgica, con la coexistencia de varias lenguas oficiales, si bien no se puede hablar de bilingüismo o de trilingüismo de sus ciudadanos, ya que la pertenencia a un territorio define su pertenencia y su política lingüísticas. No así el caso de Irlanda, Finlandia o Luxemburgo, que podemos calificar de países institucionalmente plurilingües, ya que sus varias lenguas oficiales no se circunscriben a territorios determinados. (Siguan, 2005, p.84).

ser una frontera móvil, interpretable con dominancia relativa de uno de los principios sobre el otro de acuerdo con el entorno cultural en el que nos movamos. Lo que llamamos *ethos* cultural vendría *grosso modo* determinado por el mayor o menor grado de prevalencia que una serie de valores culturales, que controlan o determinan las praxis sociales, presenta por relación a otra serie de valores que podemos considerar antagónicas.

Por otra parte, la aportación de Vera (2000) sobre el concepto de *bienestar subjetivo* resulta de interés en el análisis de los desencuentros entre personas portadoras de valores culturales a veces divergentes. Se define como una categoría amplia de fenómenos que abarcan respuestas emocionales y que conformarían tres elementos básicos: la satisfacción con la vida (estabilidad emocional, autoestima suficiente, red social o familiar, etc.), el afecto positivo a través de emociones (orgullo, afecto compartido, gozo) y un bajo nivel de afecto negativo (culpa, tristeza, vergüenza, ansiedad, etc.).

Abordar la enseñanza de una nueva lengua⁵, como abordar la acomodación de las personas en espacios que les son extraños, no puede obviar estos factores psicosociales. En este sentido, Redfield, Linton y Herskovits (1936) definieron como *aculturación* los fenómenos que resultan de un contacto directo continuo entre grupos que tienen culturas diferentes, con los consiguientes cambios en los patrones culturales de uno o ambos grupos. Cabe destacar que aunque la incorporación de personas procedentes de otros países influye directamente sobre las estructuras sociales y los hábitos de vida de una sociedad compacta y relativamente homogénea, también es cierto que quienes suelen realizar los mayores esfuerzos adaptativos son las primeras, al establecerse relaciones asimétricas entre grupos basadas fundamentalmente en el número, el poder y el acceso a los recursos. Así lo manifiesta Lamo de Espinosa (1995, p.70) al afirmar que:

La clave de la dinámica cultural es la comunicación entre grupos, sometida a los mismos requisitos de toda comunicación. Pues es a través de esta comunicación como se debilita esa coraza y se efectúan los traspasos de rasgos y prácticas, la fertilización cruzada, la aculturación (que viene de ad-culturación). Labor realizada casi siempre por los *outsiders*, marginales, extranjeros, viajeros, gente en los bordes, en las fronteras que cruzan una y otra vez sus límites y, por ello, toman distancias y se ven obligados a traspasarlos.

⁵ El término *nueva lengua* es propuesto, con acierto, por Fernando Trujillo como alternativa al término L2, a veces cuestionado por su ambigüedad o su carácter limitativo. Para más información, véase la página web: <http://meteco.ugr.es>. Otro término, utilizado en México, que resulta ideológicamente interesante es el de *lengua adicional*.

Estamos ante la disyuntiva de lo que la antropología llama los puntos de vista *etic* (la descripción que yo hago del otro, de sus prácticas, de su cultura) y el punto de vista *emic* (la explicación que da el otro de lo que hace). Ambos puntos de vista han de tenerse en cuenta, ya que ambos forman parte del comportamiento.

En el difícil y controvertido debate entre el universalismo (hay valores universales por encima de las culturas y éstos son incuestionables) y el relativismo cultural (todas las culturas son igualmente válidas, ya que cualquier valor universal tiene sus raíces en una cultura determinada, por lo tanto, no se puede establecer un criterio superior), el enfoque intercultural de las relaciones aboga por la negociación y la construcción de nuevos espacios comunes, alejados de jerarquías étnicas o nacionalistas, y defiende que si bien las relaciones sociales necesitan de algún tipo de regulación normativa, ésta no puede invisibilizar el necesario impulso innovador derivado de la propia dinámica social (Hernández Sacristán, 1999; Bueno, 1996; Astegher, 2006). Este factor dinámico de la cultura es el que hace posible el cambio y asienta las bases de una nueva cohesión social basada en la creación de valores comunes en el diálogo entre grupos de personas diferentes unidas por un proyecto común.

Actitudes y representaciones

Pedimos prestadas a la psicología social estas dos nociones a veces utilizadas como sinónimas. Según Allport (1985), el término *actitud* fue utilizado por primera vez por Spencer en 1892, si bien él fue el primero que lo definió como característico e indispensable. Si las actitudes, entendidas como una disposición a actuar favorablemente o no ante una clase de objeto (Kolde, 1981, citado por Lüdi y Py 1986, p.97), se apoyan en prejuicios o estereotipos, podemos concluir que éstas son, también, susceptibles de cambiar. Oskamp (1991) sostiene que este concepto es fundamental para explicar el comportamiento humano que trasciende el ámbito de la psicología y de la sociología, y que podemos aplicar al terreno de la enseñanza de segundas lenguas, siguiendo la definición de *actitudes lingüísticas* que proponen Richards, Platt y Platt (1997, p.6):

(...) Actitudes que los hablantes de diferentes lenguas o de variedades lingüísticas diferentes tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede

reflejar impresiones sobre la dificultad o simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, elegancia, estatus social, etc. Las actitudes respecto a una lengua también pueden reflejar lo que las personas piensan de los hablantes de esa lengua.

Nos encontramos por tanto ante los tres componentes de la actitud, según la clasificación de Rosenberg y Hovland (1960):

- El componente cognitivo, que refleja las ideas, dudas o creencias con las que abordamos una situación, que tomando a la lengua china como objeto de estudio sería: «La lengua china es una lengua con miles de sonidos diferentes, que no se parece nada al castellano y se escribe con signos raros».
- El componente afectivo, que refleja las sensaciones o sentimientos que produce el objeto: «La lengua china me parece armónica, me relaja», «me pone nerviosa, me desconcierta».
- El componente conativo, que activaría los mecanismos de intención para la acción: «voy a informarme sobre las posibilidades de seguir clases de chino», «jamás me apuntaría a un viaje a China».

Este mecanismo es transferible al caso de la adquisición del castellano por una persona no hispanohablante que está aprendiendo la nueva lengua y cuya actitud ante ésta vendrá motivada por diversos factores, lo que nos obligará a replantear la enseñanza de la L2 tanto desde estímulos individuales (autoconcepto de la propia lengua y expectativas ante la nueva lengua) como desde otras percepciones provocadas por cuestiones de orden social o grado de pertenencia a grupos de referencia (infravaloración o desprestigio de la propia lengua o de sus variantes, bien sea por los registros manejados, el/los acento(s) o la pertenencia a grupos sociales menos favorecidos) (Fishman, 1995).

Esto nos llevaría a otro concepto, el de las *representaciones*, de las que la psicología social define tres vertientes: su elaboración en y para la comunicación; la (re)construcción de lo real y el control del contexto a través de su organización. En otras palabras, se trataría de lo que Moscovici (1961) consideraba como *doble proceso* y que consiste en que el individuo selecciona partes de la información que se le proporciona en función de lo que él considera más expresivo para después transformarlas en imágenes productivas para la comprensión (y la intercomprensión⁶),

⁶ Este concepto se desarrolla en el apartado 3.4., relacionado con el desarrollo de las habilidades para la comunicación intercultural.

aunque pierda riqueza informativa. Por otra parte, adapta los conocimientos nuevos a categorías que le son familiares y cuyos conocimientos funcionales ya posee o, en palabras de Guimeli (1994, p.14): «El anclaje permite enganchar algo nuevo a algo antiguo, compartido por individuos pertenecientes a un mismo grupo»⁷.

Actitudes y prejuicios lingüísticos

Si bien las actitudes ante las lenguas son en gran medida responsables de los comportamientos ante el aprendizaje, no podemos dejar de lado los numerosos prejuicios que subyacen a estos comportamientos y que influyen en las políticas lingüísticas tanto nacionales como europeas, aunque también lo hacen en el comportamiento de la población⁸. Hasta un pasado reciente, se ha defendido el monolingüismo o la oligoglosia, es decir la prevalencia de una única lengua o de unas pocas para la comunicación (Moreno Cabrera, 2006, p.9). Esta tendencia se basaba fundamentalmente en una modernización del viejo mito de Babel y de *la maldición divina* que mandó a la Tierra al caos a través de la *confusión* de las lenguas, que impediría a los seres humanos comunicarse entre sí. La versión actual del recelo al multilingüismo es, entre otros, su supuesto coste económico (*ibid.* 2006, p.10; Skutnabb-Kangas, 2000, p.261), aunque no cabe duda de que detrás de este argumento esgrimido por algunos se

⁷ Traducción propia.

⁸ Una muestra de los prejuicios ampliamente difundidos entre la población son los siguientes:

- Las lenguas son meros instrumentos; cuantas menos lenguas, mayores son las posibilidades de comunicación. La diversidad, por tanto, es un obstáculo para el entendimiento entre los seres humanos.
- El subdesarrollo económico y tecnológico observado en muchas comunidades y grupos sociales es debido, en gran medida, a la conservación de una lengua y cultura no aptas para el progreso social, económico o tecnológico. Hay lenguas urbanas y lenguas rurales, lenguas para la modernidad y lenguas para la vida primitiva, tradicional e indígena.
- Algunas lenguas únicamente sirven para la comunicación afectiva familiar, pero no sirven para ser utilizadas como vehículos de educación formal. Hay lenguas que no sirven para la escuela y mucho menos para la universidad.
- El uso en la familia de una lengua que no se utiliza en la escuela retrasa y dificulta la integración de los niños en el sistema escolar, repercute directamente en la dificultad de escolarización y es la causa del fracaso escolar.
- El bilingüismo es perjudicial para el desarrollo integral de la persona; el niño no consigue dominar bien ninguna de las dos lenguas. Un ejemplo claro de las consecuencias negativas de la educación bilingüe es que los hablantes bilingües no dominan los sistemas ortográficos y cada vez escriben con más faltas.
- La enseñanza de una lengua a los niños que la desconocen es una imposición, además de ser antinatural; es perjudicial, porque nunca la han escuchado en la familia.
- Una lengua que no se escribe, que no tiene un diccionario y una gramática ¿es una lengua? Además, ¿para qué comenzar a escribir o enseñar una lengua que nunca se ha escrito o enseñado? ¿Para qué romper con la tradición?
- Algunas lenguas resultan inviables, ya que es imposible ponerse de acuerdo en la forma correcta, debido a que en cada lugar se habla de diferente manera. El estándar que ha podido establecerse recientemente es falso porque no refleja todas las variedades, en especial la propia; artificial, porque no tiene tradición y ha sido inventada por cuatro listos que pretenden vivir de ella; inservible porque no tendrá futuro, ya que nadie la utilizará o entenderá.
- Algunas lenguas no sirven para buscar trabajos interesantes, ni para relacionarnos con el mundo moderno. Se trata de lenguas atrasadas que simplemente nos encierran en nosotros mismos; no son lenguas con proyección universal. (VV.AA.,2006).

esconden poderosas razones de monoculturalismo endémico, de la conservación de privilegios socioeconómicos o del acceso *controlado* a la ciudadanía. Como recalca Ostler (2005, pp.511-512), lo que ha hecho que avanzara la Humanidad ha sido la difusión de las ideas, y para que éstas se difundan en beneficio del cambio social es preciso que lleguen a todos los ámbitos de la sociedad. Si esta sociedad es multilingüe, tendremos que dirigirnos hacia un plurilingüismo funcional que nos permita la comunicación.

De ahí, siguiendo el camino de los mitos, llegaríamos al de Pentecostés⁹ (Moreno Cabrera, 2006, p.76) en el que la divinidad *rectifica* y va proponiendo el desarrollo de competencias para el plurilingüismo. La alusión al Génesis y al Nuevo Testamento no dejará de ser anecdótica para quienes defienden el uso de una lengua franca frente a las numerosas formas de expresar hechos o significados lingüísticos en otras, pero no lo es la supremacía de los idiomas mayoritarios en los países occidentales.

El proyecto *VALEUR (Valuing All Languages in Europe)*, del Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz, llama la atención sobre las lenguas *invisibles* pero habladas por un amplio número de personas en el mundo. Es así cómo en Europa hablamos del árabe o del chino como lenguas *minoritarias*. Está demostrado, sin embargo, que nueve de las lenguas habladas en el mundo por, al menos, cien millones de personas son el árabe, el bengalí, el inglés, el chino mandarín, el portugués, el ruso y el español. Considerar una única lengua –aunque sea mayoritaria– como factor de cohesión social es defender hoy día un modelo obsoleto.

Coincidimos con Moreno García (2004, p.29) cuando afirma:

Kramersch (1998, pp. 33-34) sostiene que en nuestros tiempos resulta una falacia pensar en términos de una lengua o una cultura. Las personas van adquiriendo –o deberían adquirir– a lo largo de su vida una serie de habilidades que les permitieran adaptarse a los distintos contextos sociales en los que se encuentren. Las capacidades de hablar y escribir no deben medirse por normas unívocas. A esta manera de entender las relaciones entre hablante, lengua y cultura es a lo que Kramersch denomina *hablante intercultural* «(...) que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas o variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales. (...). En estos días de frecuentes cruces de fronteras, y de aulas de idiomas multilingües y multiculturales,

⁹ (...) Aparecieron, como divididas, lenguas de fuego, que se posaron sobre cada uno de ellos (...) y comenzaron a hablar en lenguas extrañas (...) y se juntó una muchedumbre que se quedó confusa al oírlos hablar cada uno en su lengua. Estupefactos de admiración, decían: «Todos esos que hablan no son galileos. Pues ¿cómo nosotros los oímos cada uno en nuestra propia lengua?» (...). (Hechos de los Apóstoles 2, 1-11).

es apropiado volver a estudiar la norma del hablante nativo monolingüe como objeto de la educación en idiomas extranjeros. Ahora que volvemos a recordar las formas marcadas y no marcadas en el uso del lenguaje, propongo que hagamos al hablante intercultural sinónimo de la forma no marcada, lo infinito del uso del lenguaje, y al hablante monolingüe monocultural una especie que lentamente va desapareciendo o un mito nacionalista».

Multiculturalismo y multilingüismo versus desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural

El multiculturalismo

La transformación del paisaje humano de las sociedades en el último siglo y la dinámica de cambio social que ha iniciado el siglo XXI nos llevan a reconsiderar el estudio de las culturas en contacto. El término *multiculturalismo*¹⁰ proviene de la terminología anglosajona y se utiliza para definir tanto una corriente ideológica como una organización socioeconómica en la que distintos grupos (económicos, sociales, étnicos, etc.) comparten un mismo espacio público en el que cada cual mantiene sus tradiciones, hábitos de vida, organización y lengua sin interacción con la población mayoritaria, más allá del respeto a las leyes comunes dictadas por sus gobiernos. El ejemplo más claro de esta corriente es el que observamos en EEUU, donde la coexistencia de grupos étnicos no supone su acceso igualitario a las oportunidades, o el de Gran Bretaña, presentado como *salad bowl*¹¹, aunque esconde una segregación de facto que se pone hoy en entredicho (Hughes, 1993; Taylor, 1994; Walzer, 1995).

⁽¹⁰⁾ La utilización del lema del *multiculturalismo* es una forma cruda de referirse a la inquietante realidad de la separación. Son las *vidas paralelas* de las que hablaba ya el informe que elaboró en 2001 una comisión presidida por un dirigente británico de la administración local, Ted Cantele, y en el que citó la frase de un británico de origen paquistaní: «Cuando salga de esta reunión que he tenido con ustedes, me iré a casa y no volveré a ver otra cara blanca hasta que vuelva a la próxima reunión, la semana que viene». Otra forma menos educada de llamarlo es gueto. Esta separación –que no es sólo física, sino también cultural y psicológica– no nació inicialmente por las políticas del multiculturalismo, pero sí es cierto que lo que se llamó multiculturalismo en algunas ciudades británicas durante los años ochenta y noventa reforzó esa situación (en Holanda ocurrió algo parecido). Favoreció las identidades de grupo, definidas por el origen o la religión, por encima de las británicas y las individuales. No inculcó en los hijos de los inmigrantes ningún sentimiento serio de identidad británica (*El País*, 04/02/2007).

⁽¹¹⁾ El término *salad bowl* se refiere a la idea de que los elementos puestos en una ensaladera adquieren cada uno algo del sabor de los demás para conformar una ensalada. Sin embargo, no por estar colocados en el mismo recipiente un tomate se convierte en una zanahoria.

El tejido social de estas sociedades se ha vuelto particularmente sensible a raíz de algunas encuestas sobre el grado de sentimiento de pertenencia al Estado de los hijos de familias inmigrantes. Menos de la mitad dicen sentirse británicos (aunque gocen de la nacionalidad) y acuden a otras características como factores de identidad (religión, etnia, tribus urbanas, etc.) (Garton Ash, 2006).

Walzer (1995) expresa su preocupación porque los conflictos agudos no oponen el multiculturalismo a alguna hegemonía o singularidad, a una identidad (norteamericana) vigorosa e independiente, sino a la «la multitud de grupos a la multitud de individuos».

Algunos autores, entre ellos McLaren (1984), sostienen la necesidad de legitimar múltiples tradiciones de conocimiento que permitan hacer predominar las construcciones solidarias sobre las reivindicaciones de cada grupo (García Canclini, 1997). Estos choques identitarios se ven favorecidos por los modelos separatistas, próximos al relativismo cultural, que alienta el aislamiento y el refuerzo de la autoimagen a través de lo semejante. Coincidimos con Ricoeur (1995) cuando sugiere transformar el énfasis sobre la identidad en políticas de reconocimiento:

En la noción de identidad hay solamente la idea de lo mismo, en tanto reconocimiento es un concepto que integra directamente la alteridad, que permite una dialéctica de lo mismo y de lo otro. La reivindicación de la identidad tiene siempre algo de violento respecto del otro. Al contrario, la búsqueda del reconocimiento implica la reciprocidad.

El multilingüismo

Haremos de nuevo referencia a la literatura anglosajona, donde se emplea el término *multilingualismo* para referirse tanto a la situación en la que varias lenguas coexisten como a las competencias de un individuo en dos o más lenguas, o a la interacción entre hablantes de lengua distinta. Esta definición la comparte Lagasabaster (2003,20), aunque matizada, ya que distingue tres tipos de multilingüismo:

- El multilingüismo social o lo que considera como la presencia de varias lenguas en la vida de una comunidad.
- El multilingüismo individual o la utilización de varias lenguas en la vida diaria de un individuo.

- El multilingüismo escolar/universitario, que se definiría como la presencia de más de dos lenguas en el currículum o como medio de instrucción¹².

Coinciden las definiciones de Lagasabaster en el carácter descriptivo de las definiciones, que resumiríamos como *coexistencia*, se produzca ésta en la comunidad o en el individuo.

Aun conociendo la obra de este autor y su estudio pormenorizado del bi- y trilingüismo, da la impresión, en estas definiciones, de que los conocimientos lingüísticos se hallen circunscritos en áreas de uso muy delimitadas. De esta forma, el hablar de las lenguas presentes en la vida de una comunidad podrá no suponer interacción entre ellas o, más gráficamente, que cada miembro de una comunidad lingüística utilice su lengua exclusivamente dentro de esta comunidad, o que un individuo con conocimientos de varias lenguas utilice cada una de ellas en contextos determinados, o bien que una asignatura sea equiparada a un idioma de instrucción.

En todo caso, es innegable el consenso al que las instituciones educativas están llegando sobre la educación multilingüe. Sería deseable, sin embargo, que no sólo afectara a las lenguas de mayor difusión o de mayor rentabilidad económica (en Europa se trataría del inglés, alemán, francés y español), sino que se consiguiera que el aprendizaje de una lengua representara un objetivo cultural prioritario, así como una participación en el desarrollo de la cohesión social dentro de un marco de ciudadanía plural. Dentro de esta voluntad de refuerzo de las lenguas como factores de transformación social, será interesante la inclusión en el currículum, para todo el alumnado y en igualdad de condiciones, de lenguas cooficiales del Estado español y de lenguas de recién incorporación al espacio educativo, como pueden ser el chino o el árabe (esta última con la que se comparten tantos elementos culturales y lingüísticos) y cuya importancia mundial no hay que explicitar. Pero no menos interés deberían despertar otras lenguas de menor proyección internacional, cuyas aportaciones culturales serán muy valiosas para la formación en valores del conjunto del alumnado. Se trataría así de evitar la desaparición de lenguas *frágiles* y se llegaría a un *modelo*

¹²⁾ En este sentido, es de destacar la aportación de la UNESCO en el ámbito del reconocimiento a la diversidad lingüística: «Bilingual and multilingual education refer to the use of two or more languages as mediums of instruction. In much of the specialized literature, the two types are subsumed under the term bilingual education. However, UNESCO adopted the term multilingual education in 1999 in the General Conference Resolution 12 to refer to the use of at least three languages, the mother tongue, a regional or national language and an international language in education. The resolution supported the view that the requirements of global and national participation, and the specific needs of particular, culturally and linguistically distinct communities can only be addressed by multilingual education. In regions where the language of the learner is not the official or national language of the country, bilingual and multilingual education can make mother tongue instruction possible while providing at the same time the acquisition of languages used in larger areas of the country and the world. This additive approach to bilingualism is different from the so called subtractive bilingualism which aims to move children on to a second language as a language of instruction».

ecológico (VV.AA., 2006, p.346) que ordenaría las lenguas en contacto sin provocar necesariamente un proceso de sustitución de unas por otras.

En esta línea se pronuncia el Consejo de Europa, la organización política más antigua del continente fundada en 1949. Reúne 49 Estados, incluidos 21 países de Europa del Este y Centroeuropa. Abarca, por lo tanto, mucho más que la UE, si bien ningún país que haya ingresado en ésta lo ha hecho sin pertenecer anteriormente al Consejo. Entre sus principales preocupaciones y áreas de trabajo se encuentran, precisamente, tanto la cohesión social como la defensa de los derechos humanos o la construcción de una identidad colectiva basada en el respeto a la idiosincrasia y a la(s) lengua(s), y la promoción del debate intercultural.

El enfoque intercultural

Lo que diferencia fundamentalmente este concepto del de *multiculturalismo* radica probablemente en que éste no se limita a describir una situación ni a categorizar a las personas en función de su pertenencia cultural o étnica. El enfoque intercultural consiste en un proceso dinámico de transformación social en el que los individuos están llamados a ejercer un papel activo y solidario, conscientes de su interdependencia, pero es también una filosofía y una corriente de pensamiento político que lleva a la sistematización de este enfoque (Pérez Serrano, 1997).

A la importancia del respeto a la identidad específica se añade otro factor de importancia, ya avanzado por Ricoeur: el *reconocimiento*. Reconocer¹³ a la persona, envuelta en circunstancias y portadora de valores, y aceptar la diferencia es el paso indispensable para la interacción desde la igualdad y la única vía para hacer de la divergencia un vínculo entre grupos culturales y sociedad (Vélez de la Calle, 2004). Se trata, en palabras de Aguado (1996, p.54), y refiriéndose al ámbito escolar de que:

(...) partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, (se busque) la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencias interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social.

¹³ Según el DRAE (2001), *reconocer* es examinar con cuidado algo o a alguien para enterarse de su identidad, naturaleza y circunstancias. Entendemos, sin embargo, el término *reconocer* desde otra doble perspectiva: para que haya reconocimiento, debe haber conocimiento primero y, por lo tanto, actitud abierta hacia los y las demás. Por otra parte, entendemos también que al construir las identidades en relación con los demás, cada individuo, al reconocer a la otra persona, reconoce una parte de sí mismo en su interlocutor.

El enfoque intercultural, tal y como puede apreciarse, supone una participación activa de los protagonistas en la sociedad para la consecución de beneficios comunes desde unos conceptos de *identidad y cultura* dinámicos, variables, transformables y transformadores. Va orientado hacia la construcción de una nueva ciudadanía basada en la valoración de la diversidad y la paulatina supresión de la teoría del déficit (Laino, 1985; Ayuste, 1994) por la que se clasifica a algunas personas procedentes de colectivos minoritarios más por lo que no tienen/saben que por las aportaciones que pueden hacer, desde otros conocimientos u otras percepciones o perspectivas de las realidades, en beneficio de la colectividad. En este debate de prefijos o de adjetivación de las palabras (multi-, inter-, pluri- y trans-) lo importante quizás sea tener claro concebir las diferencias étnico-culturales en juego como «fenómenos construidos y reproducidos como parte de una subjetividad y locus de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural, tanto del pasado como del presente» (Walsh, 2002, p.119). En palabras de Diez (2004):

(...) se propone entender la cultura como «la organización de la experiencia y de la acción humana por medios simbólicos» (Sahlins, 1997, p.41), que no es independiente de las relaciones que los grupos humanos establecen con otros. Es decir, como un conjunto de historicidades de distintos grupos, cuya construcción implica interacciones, disputas, desplazamientos y significados (Geertz, 1996).

De ahí el papel fundamental jugado por la educación, como lo recalcan Aguado, Gil y Mata (2006):

La educación es transmisión y construcción cultural; ya sea formal o informalmente, educar es siempre generar y transmitir, fijar y modular universos simbólicos, significados, pautas de comportamiento, habilidades comunicativas, lenguajes, visiones del mundo.

El desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural

El plurilingüismo es tratado en este número monográfico de manera detallada por Luisa Martín Rojo y Laura Mijares Molina. Por lo tanto, nos centraremos en el desarrollo de habilidades, la intercomprensión y el lenguaje paralingüístico como herramientas para la comunicación intercultural.

La lengua (mayoritaria) se ha considerado hasta hace poco como un instrumento imprescindible para la *integración*¹⁴ de las personas inmigrantes. Y no hay duda de que el acceso a la información, a la formación y a las oportunidades pasa por el entendimiento de la lengua. Es ilustrador, sin embargo, el hecho de que familias inmigradas cuya lengua es el castellano/español o alguna de sus variantes no lleguen a la plena incorporación y participación en la sociedad. Es probablemente el caso más evidente en el que el conocimiento de la lengua vehicular, como estructura, demuestra que no es suficiente para la intercomunicación entre personas.

Probablemente sea la teoría de los *actos de habla* (Austin, 1962), desarrollada por Searle (1969) y conocida también como filosofía del lenguaje común u ordinario en la filosofía y como pragmática filosófica en la lingüística -ya estudiada por Wittgenstein (1953), quien la llamó *juegos del lenguaje-*, la que llevó a considerar la necesidad de suscitar la cooperación de sus destinatarios o del cómo hacer cosas con palabras (*how to do things with words*). Es particularmente interesante, en el contexto de este artículo, el concepto que propone Searle de la construcción de la realidad social, en clara oposición con quienes defienden la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 1968).

Estamos ante la propuesta de Austin y Searle donde los enunciados dejan de poder caracterizarse en términos de verdad o falsedad y pasan a serlo en términos de adecuación o falta de adecuación pragmática, éxito o fracaso (Hernández Sacristán, 1997, p.68).

Wierzbicka (1997, p.47) sostiene que los actos de habla tienen también relación con la percepción de valores culturales. Y es que el lenguaje, como la cultura, es un sistema en el que los valores se definen por relación a otros. Mencionamos en el primer punto de este artículo los conceptos de sociedad solidaria/colectiva o individualista. Hernández Sacristán (1997, p.86), reinterpretando las consideraciones de Wierzbicka, presenta las diferentes maneras de entender la interacción social y de valorar las conductas lingüísticas que les sirven de expresión y que resumiríamos como parejas antagónicas: no interferencia-autonomía/solidaridad-cordialidad; ceremonialidad/autenticidad; postración pudorosa del ego/principio de afectividad; el ser humano se debe a la norma/la norma se debe al ser humano, y que percibimos como la interpretación de sensibilidades diferentes a la hora de entender valores culturales antagónicos, factores determinantes de la dinámica y cohesión social. Estos elementos deberán llevarnos a preguntarnos hasta qué punto las diferencias en un acto de habla son atribuibles a factores lingüístico-culturales o a la manera distinta de entender un dominio

¹⁴ Se utiliza este término por ser el que se usa normalmente, aunque su significado habitual es discutible.

sociolingüístico desde determinada lengua o cultura (Hernández Sacristán 1999, p.91). El paso hacia una lengua vincular de comunicación necesita, por lo tanto, una actitud de cooperación. Esta cooperación debe darse entre individuos pero, también, desde la conciencia de los propios conocimientos, en búsqueda de la *interdependencia lingüística*.

Recordemos que el sistema lingüístico no puede aislarse del sistema cultural en el que se utiliza ni se aprende una lengua alejada del bagaje lingüístico adquirido. Son numerosas las propuestas en este sentido para el desarrollo de habilidades para el plurilingüismo. Vila (2000), recogiendo las investigaciones de Cummins que apoyan la existencia de una competencia subyacente común, sostiene que esta competencia es el resultado de aprender mejor una lengua que puede ser transferida a otra u otras. En la misma línea se pronuncia Meissner al hablar de las relaciones específicas entre varias lenguas interconectadas, para las que el aprendiente desarrolla un intersistema, más estable que la gramática espontánea, que facilita la intercomprensión. Estos procedimientos interlingüísticos van elaborando en el transcurso del aprendizaje un nuevo tipo de saber (*learning awareness*) que nos permite diferenciar distintas categorías de transferencias:

- Transferencia intralingüística en la lengua de partida: la persona descubre un potencial de bases transferenciales en su propia lengua. El castellano dispone de numerosos lexemas que pueden facilitar la transferencia lingüística.
- Transferencia intralingüística en una lengua puente: la persona con conocimientos sólidos de dos o más lenguas puede activar una de esas lenguas en un contexto determinado para que le sirva de puente hacia una lengua nueva.
- Transferencia intralingüística en la lengua nueva: la sistematicidad de la nueva lengua puede ofrecer bases de transferencia que expliquen su funcionamiento interno, ya que el aprendiente reconoce las relaciones de complementariedad entre elementos.
- Transferencia interlingüística: es la que activa las relaciones entre varios idiomas y lleva a la intercomprensión.

La adquisición de una lengua nueva/adicional, como se puede comprobar, será tanto más exitosa cuanto más experiencia plurilingüe tenga el aprendiente, y subraya de nuevo que el monolingüismo sólo conduce a una competencia comunicativa reducida.

La comunicación intercultural es ante todo comunicación y a sus principios se remite y nos lleva a lo que Poyatos (1994, p.15) llama la *triple realidad auditiva-visual del discurso*: lo que decimos, cómo lo decimos y cómo lo movemos, que él incluye bajo la denominación de *comunicación no verbal*, y que abarca lo gestual, la proxemia, kinesia

y los demás elementos paralingüísticos del lenguaje como las actitudes corporales y los sonidos emitidos. Moreno Cabrerías (2006, p.10) habla de la *gesticulación* como favorecedora del desarrollo del potencial humano, mientras que Savater (1999, p.108) afirma:

Y es que el lenguaje -todo lenguaje, cualquier idioma- nos permite tener un mundo, pero una vez adquirido, éste no lo *cierra* a las aportaciones de nuestros sentidos ni mucho menos a la voluntad de comprender e intercambiar comunicación con nuestros semejantes. Por eso, lo más humano de un idioma es que lo esencial de sus contenidos puede ser traducido a cualquier otro: no hay querer decir sin *querer entender y hacerse entender*.

La sistematización de esta voluntad de comunicar entre cultura y lengua la encontramos en el concepto de *culturema*¹⁵, que podríamos definir como cualquier porción de acto de comunicación percibida a través de signos inteligibles con valor simbólico. Estos culturemas se podrían limitar en un primer tiempo a la diferencia entre urbano/rural, exterior/interior, público/privado, pero también a la ocupación del espacio público, la forma de vestir, las formas de saludar o de agradecer, etc., o a patrones comportamentales como pueden ser la pausa para desayuno en España o para el té en Turquía o en Gran Bretaña, o el concepto de vivienda en distintos lugares del mundo.

Tener en cuenta estos elementos permitiría a los aprendientes conseguir no sólo cierta fluidez lingüística, sino la tan deseada fluidez intercultural verbal-no verbal (Poyatos 1999, pp. 51,60) para comprender el enfoque realista del lenguaje y de las conductas que se le asocian, y que no ocurren en el vacío semiótico, sino siempre en una(s) cultura(s) dada(s).

A modo de conclusión

La enseñanza de la lengua de comunicación es un área de conocimiento complejo, normalmente integrado en la lingüística aplicada, aunque necesitaría de un reconocimiento más específico, ya que, como hemos venido analizando, intervienen en su aprendizaje otros múltiples factores. Las situaciones nuevas originadas por una realidad social

¹⁵ Término acuñado por Poyatos (1994:37).

en continuo movimiento nos obligan a reconsiderar métodos y normas y, sobre todo, a tener en cuenta el potencial cognitivo y conativo de los nuevos ciudadanos y ciudadanas. Aplicar métodos de asimilación lingüística o, en palabras de Vila (2000), «practicar la submersión lingüística», puede limitar considerablemente el desarrollo del aprendiente. Si la inmersión lingüística aborda la adquisición de la lengua nueva desde el respeto, la negociación, la contextualización o la intercomprensión y fomenta habilidades de comunicación, la submersión lingüística, por el contrario, anula los recursos lingüísticos o de comunicación previos y presenta la nueva lengua como elemento obligatorio e indispensable para la adquisición de conocimientos. La infravaloración de la(s) otra(s) lengua(s) que pudiera dominar el aprendiente limita, de esta manera, el desarrollo de sus habilidades cognitivo-lingüísticas, sus capacidades para el aprendizaje y, por tanto, su acceso a las oportunidades que puede ofrecerle la sociedad.

Hemos observado cómo el modelo de sociedad monocultural es un concepto obsoleto y cómo la interrelación entre personas portadoras de valores culturales distintos es enriquecedora para la construcción de la ciudadanía participativa que exige la democracia.

Por otro lado, hemos visto cómo la enseñanza-aprendizaje de las lenguas no puede desvincularse de los aspectos culturales y lingüísticos de los individuos y cómo el multilingüismo ofrece pautas tanto para la adquisición de lenguas nuevas como para el desarrollo de habilidades de comunicación en lenguas aparentemente desconocidas. En la medida en que éstas sean mayores, la cohesión social se verá reforzada.

En la enseñanza de lenguas nuevas, estos conceptos deben ser tenidos en cuenta, y más aún deben serlo en las relaciones entre iguales en la sociedad. De otra manera, tal y como sostiene Van Dijk¹⁶, caeríamos en el control del discurso, o el abuso de poder en la formación de modelos mentales o de representaciones sociales negativas. Como sostiene García Parejo (2003, p.58), «Los objetivos generales de los cursos de español (...) deben incluir tanto los orientados hacia la competencia comunicativa en la nueva lengua como los encaminados a potenciar el ejercicio de (los derechos de las personas) como ciudadanos».

En este sentido, sería deseable la apuesta por unas líneas de investigación tanto a nivel nacional como europeo o internacional que trabajaran en la convicción de que con los ladrillos de la Torre de Babel es posible edificar una sociedad más equitativa, plural y plurilingüe.

¹⁶ <http://www.discursos.org/Art/Discurso%20y%20dominaci%F3n.pdf>.

Referencias bibliográficas

- AGUADO ODINA, T. (1996): *Educación Multicultural: su teoría y su práctica*. Madrid, Cuadernos de la UNED, 152.
- AGUADO, T.; GIL, I.; MATA, P. (2005): *Educación Intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid, Los libros de la Catarata.
- ALLPORT, G. W. (1985): «The historical background of social psychology», en G. LINDZEY & E. ARONSON (eds.): *The handbook of social psychology*. New York, McGraw Hill.
- AUSTIN, J. (1962): *How to do things with words*. Oxford, Oxford University Press.
- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ PALMA, F.; LLERAS, J. (1994): *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó.
- BAKER, C. (1992): «Attitudes and language», en *Multilingual Matters*, 83. Clevedon, Avon, England.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1968): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BOURDIEU, P. (2001): *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, Seuil.
- BUENO, G. (1996): *El mito de la cultura. Ensayo de una filosofía materialista de la cultura*. Barcelona, Prensas Ibéricas.
- FISHMAN, J. A. (1995): *Sociología del lenguaje*. Madrid, Cátedra.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona, Octaedro.
- HUGHES, R. (1993): *Culture of Complaint*. Nueva York-Oxford, Oxford University Press.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1997): «El malestar en los estudios culturales», en *Fractal*, 6, pp. 45-60.
- GARCÍA PAREJO, I. (2003): «Los cursos de “español para inmigrantes” en el contexto de la educación de personas adultas», en *Carabela*, 53, Madrid, SGEL.
- GEERTZ, C. (1996): *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós.
- GOGOLIN, I. (2000): «Une “Nouvelle Offensive”. L'évolution du système éducatif en Allemagne», en *Revue Internationale d'éducation Sèvres*, 28, s. 41-51.
- GUIMELLI, C. (2000): *La pensée sociale*. Paris, Que sais-je.
- LAGASABASTER, D. (2003): *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida, Milenio.
- LAINO, D. (1988): «Fracaso escolar: reflexiones, propuestas y acciones», en *Revista Argentina de Educación*, 12. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

- LAMO DE ESPINOSA, C. (1975): *Juicios de valor y ciencia social*. Valencia, Fernández Torres.
- LÚDI, G.; PY, B.: (1986): *Être bilingue*. Berne, Peter Lang.
- MCLAREN, P. (1984): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, Siglo XXI-UNAM.
- MORENO CABRERA, J. C. (2006): *De Babel a Pentecostés. Manifiesto plurilingüista*. Barcelona, Horsori.
- MORENO GARCÍA, C. (2004): *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid, Los libros de la Catarata.
- MOSCOVICI, S. (1961): *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, PUF.
- OSKAMP, S. (1991): «Racism and prejudice», en S. OSKAMP (ed.): *Attitudes and opinions*. New Jersey, Prentice Hall.
- POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, Biblioteca Española de Lingüística y Filología. Istmo.
- PÉREZ SERRANO, G. (1997): *Cómo educar para la democracia. Estrategias*. Madrid, Editorial Popular.
- REDFIELD, R.; LINTON, R.; MELVILLE, J.; HERSKOVITS, L. (1936): «Memorandum for the Study of Acculturation» en *American Anthropologist, New Series*, vol. 38, 1, pp. 149-152.
- RICHARDS, J. C.; PLATT, H.; PLATT, J. (eds.) (1997): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal. Barcelona, Ariel.
- RICOEUR, P. (1995): *La critique et la conviction: Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay*. París, Calmann-Lévy.
- ROSENBERG, M. J.; HOVLAND, C. I. (1960): «Cognitive, affective and behavioural components of attitudes», en C. I. HOVLAND; M. J. ROSENBERG: *Attitude organization and change*, pp.1-14. New Haven, CT, Yale University Press.
- RUIZ DE LOBERA, M. (2004): *Metodología para la formación en educación intercultural*. Colección Cuadernos de Educación Intercultural. Madrid, Libros de la Catarata.
- SAHLINS, M. (1997): «O 'pessimismo sentimental' e a Experiencia Etnográfica: por que a Cultura nao é um "Objeto" em via de extinção» (parte I y II), en *Mana*, vol. 3, 1 y 2, Sao Paulo, pp. 41-73 y 103-150.
- SAVATER, F. (1999): *Las preguntas de la vida*. Barcelona, Ariel.
- SEARLE, J. (1968): *Speech Acts*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (1997): *La construcción de la realidad social*. Madrid, Paidós.

- SIGUAN, M. (1996): *La Europa de las lenguas*. Madrid, Alianza Editorial.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000): *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- TAYLOR, CH. (1994): «The Politics of Recognition», en D. T. GOLDBERG (ed.): *Multiculturalism. A critical reader*, pp. 75-106. New York.
- VERA, J.; TÁNORI, B. (2002): «Propiedades psicométricas de un instrumento para medir Bienestar Subjetivo en población mexicana», en *Apuntes de Psicología*, vol. 20, 1, p. 5. Universidad de Valencia
- VV. AA. (2006): *Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo*. Barcelona, Icaria, Antrazyt.
- VILA, I. (2000): «Inmigración, educación y lengua propia», en *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona, Fundación La Caixa, pp. 145-166.
- WALZER, M. (1995): «Individus et communautés: les deux pluralismes», en *Esprit*, pp. 103-113, junio Paris.
- WITTGENSTEIN, L. (1953): *Philosophical Investigations*. Oxford, Blackwell.

Páginas web

- www.rieoei.org/opinion33.htm
- www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage
- www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0327-37762004000100012&lng=pt&nrm=iso
- www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=423
- www.ecml.at/mtp2/VALEUR/html/Valeur_E_news.htm
- www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf
- www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_en.asp
- www.uni-giessen.de/meissner/meissner/msds.htm