

El plurilingüismo: retos sociales y transformaciones educativas¹

Patrick Dahlet²

Embajada de Francia en México

Universidad de las Antillas y de Guayana Francesa

CRILLASH/ISEF

RESUMEN

Se analiza el papel del plurilingüismo como mediador de la pluralidad en el mundo contemporáneo, a partir de varios aspectos por atender: lo programático, lo económico, lo político, lo ecológico, lo epistemológico y lo ético. A partir de ellos, se reflexiona sobre su relación con las mentalidades y los comportamientos sociales de hoy día. Se propone la pertinencia de tres principios o paradigmas: el de las representaciones, el de las identidades y el de las competencias.

ABSTRACT

An analysis is carried out of the role of plurilingualism as a facilitator for plurality in the contemporary world. It addresses programmatic, economic, political ecological, epistemological and ethical aspects requiring attention. With this basis, its relation with present-day social behavior and mentalities is reflected upon. The pertinence of three principles or paradigms is proposed: that of representations, that of identities and that of competences.

¹ Conferencia plenaria presentada en el *I Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*, llevado a cabo en octubre de 2007, en el Campus Omar Dengo, de la Universidad Nacional de Costa Rica.

² Correo electrónico: patrick.dahlet@diplomatie.gouv.fr. Otras publicaciones del autor: "Dialogi-zação enunciativa e paisagens do sujeito" en B. Brait (dir.), *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido* (Campinas (Brasil), Editora da Universidade de Campinas, 1997) 59-87; «Langues distinctes et langage mutuel» en *Études de linguistique appliquée, revue de didactologie des langues-cultures*, 121 (París: Didier Érudition, 2001) 20-35; «Se former en langues, un projet d'être» en *Synergies Italie*, 2. Turín. Gerflint, (2005) 16-34 ; «Deux narrations de l'arbitrarité : les sujets parlants de Bally et de Benveniste» en Chiss, J. L. (ed.) *Charles Bally (1865-1947) Historicité des débats linguistiques et didactiques* (París : Peeters Louvain, 2006) 135-154.

Palabras clave: plurilingüismo, identidades lingüísticas, enseñanza de lenguas, competencia plurilingüe

Keywords: plurilingualism, linguistic identities, language teaching, plurilingual competence

Introducción: ajustar nuestras divergencias

La mundialización que nos ha tocado vivir en nuestros días posee, como el dios Jano, un doble rostro. Una faz es la deseable: la de la unificación humana dentro de un proyecto de desarrollo común. La otra es la real: la de un proceso aún indeterminado, que oscila entre el rebajamiento y la ascensión de la diversidad como punto final de esta aventura en pos de la unidad humana. Entre lo deseable y lo real, resta por construir lo posible, a saber, la unidad dentro de la diversidad. Una de las primeras lecciones que nos ha dejado ya la mundialización actualmente en curso consiste en aprender a vivir bien esa tensión, con miras a evitar la multiplicación de conflictos identitarios, que en ocasiones resultan atroces, y a lograr que la universalidad de la información y del conocimiento impulsada por la mundialización se ejerza en beneficio del crecimiento expresivo y creador de todas las sociedades. Lejos de ser un mero problema técnico, la resistencia de las comunidades y de los jóvenes de los barrios hacia las colectividades étnicas y religiosas, muestra que la construcción de una mundialidad equitativa constituye ante todo un problema político y cultural.

Todo parece indicar que la humanidad, al hallarse ante una situación de universalidad concreta, y tras haber alimentado durante siglos un sueño que ha perdurado a través de las generaciones de filósofos e intelectuales, ya no puede subordinar la universalidad a uno solo de sus componentes: lengua, potencia nacional, leyes del mercado, tecnociencia, religión...

Así, el plurilingüismo goza de la oportunidad extraordinaria de poder ser visto, de ahora en adelante, como una mediación necesaria

de aquello que la mundialización tiene hoy de más universal: el imperativo de la pluralidad. Ello supone que el vínculo plurilingüe, constantemente suspendido o amenazado –pese a constituir, huelga recordarlo, la regla y no la excepción de la humanidad–, debe ser reedificado y consolidado como pivote de una cultura de prosperidad y de paz. Supone asimismo que las soluciones educativas deben inscribirse dentro de una concepción plurilingüe que brinde mayor crédito a los cruces de lenguas y de identidades, tornándolos más deseables.

Tal es la doble hipótesis que rige la presente reflexión en torno a la significación multidimensional del plurilingüismo y a los parámetros que deben ser tomados en cuenta para hacer evolucionar su integración educativa. Procederé en dos etapas: en un primer momento, habida cuenta de que la perplejidad que suscita aún el plurilingüismo en los ámbitos políticos y en la opinión pública sigue obediendo a la dificultad para concebir sus alcances, presentaré los seis grandes retos que, a mi juicio, confieren hoy en día al plurilingüismo su carácter de necesidad absoluta para un advenir humano de la mundialización. En un segundo momento, evocaré algunos principios educativos que me parecen esenciales para colocar el diálogo plurilingüe y sus tensiones en el corazón de identidades compartidas.

Seis retos por clarificar

El plurilingüismo dista hoy de ser marginal. Antes bien, constituye un reto estratégico de la dinámica mundial y, por ende, de la gobernanza global. A consecuencia de las crisis del sistema internacional, que han tornado obsoleta la idea según la cual el mercado único y el monopolio lingüístico general habrán de desembocar en la felicidad de todos (idea cuyo origen se remonta a los fundadores de la economía clásica del siglo XVIII, tales como David Hume y Adam Smith³, y que ha estado fundada más en la creencia que en la ciencia), la

³ A. Smith. *Enquête sur la nature et les causes de la richesse des nations* (1776).

oportunidad de la que goza hoy el plurilingüismo no está basada en el rechazo de la globalización sino justamente en la hipótesis según la cual una economía global poderosa sólo puede nutrirse gracias a la vitalidad de las lenguas y de las culturas locales.

Para acreditar tal hipótesis, no basta identificar tal o cual forma de la práctica plurilingüe o el respeto al plurilingüismo, sino que es preciso explicitar y reconocer los retos que plantean tanto el principio mismo del plurilingüismo como la conciencia crítica que es capaz de desarrollar respecto de la fantasía totalizante. Sin pretender agotar el dinamismo del plurilingüismo y de las fronteras que abren a escala de los individuos y de las sociedades, distinguiré seis grandes tipos de retos: pragmático, económico, político, ecológico, epistemológico y ético. La categorización va así de lo más funcional a lo más simbólico.

Empecemos, pues, por el pragmático. Éste atañe al impacto comunicativo del plurilingüismo. Considerar las lenguas como medios de comunicación exige admitir que el mensaje tiene grandes probabilidades de alcanzar un grado mayor de calidad cuando cada uno de los hablantes se expresa en la lengua del otro en lugar de verse obligado a recurrir a la intermediación de una tercera lengua –hoy en día se trata a menudo del inglés o, mejor dicho, de las formas instrumentalizadas del inglés en uso dentro de las redes de intercambio mundiales–. Desde luego, es preciso emplear con cautela la noción de buen éxito comunicativo. La lengua dista de ser tan sólo una herramienta para comunicar, a la manera de un pico o una pala como herramientas para excavar: «La comparación del lenguaje con un instrumento [...] debe hacernos desconfiar mucho, al igual que toda noción simplista respecto del lenguaje, nos advierte Benveniste, ya que la comunicación se encuentra marcada en su totalidad por ajustes intersubjetivos, variables de un interlocutor a otro»⁴.

⁴ E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale I y II* (París: Gallimard, 1966 y 1974) 259.

Por ende, el «buen entendimiento» comunicativo nunca está dado. Incluso cuando ambos interlocutores hablan en su lengua primera y común, el justo entendimiento resulta de una victoria sobre el malentendido. Tal como lo subraya también Culioli, la «noción de código en lingüística es sospechosa» y la «comprensión constituye un caso particular del malentendido»⁵. Rehuyendo toda visión angelical de la comunicación, y sin apostarle pues a la milagrosa confluencia del decir de unos y otros, se puede empero aceptar que expresarse en la lengua del otro brinda mayores probabilidades para compartir sentido que desviarse a través de una tercera lengua, extranjera para ambos interlocutores.

De lo pragmático a lo económico hay muy poco trecho. Así pues, definamos ahora el reto económico del plurilingüismo. El punto de vista que vincula la regulación económica del mundo con su unificación lingüística es menos obvio de lo que podría parecer. En primera instancia, porque el monopolio de una lengua nunca es producto de un ajuste instantáneo y espontáneo entre la oferta y la demanda. Es un mito: sin ir más lejos, sabemos que el latín eclipsó al etrusco y suplantó al griego cuando Roma extendió su dominio allende el Latium, y declinó con el derrumbe del imperio romano. Luego, porque la homogeneización lingüística del mercado no es algo óptimo. De hecho, es quizá la solución menos eficaz para una empresa. Implementar una logística adecuada a escala internacional, elaborando, por ejemplo, una documentación en varias lenguas, resulta insuficiente si la empresa es incapaz de identificar los productos que el mercado extranjero está listo para recibir. No existe modelo universal alguno de la gestión empresarial ni, mucho menos, del deseo humano. El desconocimiento de los rituales de negociación (allí donde el ejecutivo estadounidense privilegia la rapidez como señal de eficacia, tanto el ejecutivo francés como el chino, por ejemplo, prefieren empezar por sondear el terreno y hablar de otros temas antes de avanzar)

⁵ A. Culioli, *Pour une linguistique de l'énonciation I, II, III* (Gap y París: Ophrys, 1990) 25.

y hasta un empaque no conforme a los hábitos culturales de un país o de una comunidad dada pueden hacer añicos todos los esfuerzos de una empresa. La comprensión de tales hábitos pasa por el conocimiento de las lenguas que los apuntalan y los interpretan. El dominio de la lengua del mercado ya no es suficiente: es preciso conocer la lengua del cliente, so pena de esfumarse de su horizonte de consumo, sobre todo cuando se trata de un cliente privilegiado.

En un contexto en el que el imperativo cultural de la singularidad crea una tendencia a rechazar las estructuras piramidales basadas en la potencia económica y mediática, y a defender estilos corporales, usanzas y modos de hablar claramente identificados, el conocimiento de otras lenguas –cualesquiera que sean, pero distintas de la lengua nacional u oficial y del inglés–, constituye una ventaja competitiva, cuya ausencia genera mayores costos dentro de la economía de la empresa que la inversión requerida para mantenerla y desarrollarla. Tal es el reto económico del plurilingüismo: conviene recalcarlo, por ser un factor potencial de buena salud del comercio internacional, sin sobreestimar sus virtudes. Quien desee explicitar de manera creíble el plurilingüismo como factor de cooperación y de paz no puede separar este reto tecnoeconómico del valor geocultural crucial de los cuatro retos siguientes.

Ocupémonos ahora del tercer reto: el político del plurilingüismo. Radica en el hecho de que la lengua y la identidad ya no pueden ser reducidas al mero proyecto nacional. Junto a las estructuras estatales han ido apareciendo nuevos marcos de expresión colectiva que no se ciñen a los contornos territoriales nacionales. Pienso aquí en las nuevas entidades regionales, como la Unión Europea, pero también, más cerca de nosotros, el Mercado Común del Sur (Mercosur), el Sistema de la Integración Centroamericana (SICA), el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (TLC) o la Asociación de Estados del Caribe (AEC). Todos los Estados centroamericanos forman parte de esta última, aun aquellos que carecen de fachada caribeña, tal como ocurre con la República de El Salvador. Si bien tales entidades asumen

formas variables, por lo general más vinculadas con el mercado que con la ciudadanía, su construcción no puede asimilarse a la de los Estados-territorios del siglo XIX, constituidos a partir de la ecuación según la cual una lengua es igual a una nación.

No es factible conformar como regiones a Europa, al Caribe o –¿por qué no?– a América del Sur en torno a una lengua europea, caribeña o sudamericana común, con la que pudieran identificarse todos los miembros de la nueva unión regional. Por tal motivo, el tratado de Maastricht sujeta claramente, en su artículo 126, la edificación europea al aprendizaje recíproco de las lenguas de los Estados miembros. Cabe subrayar que así lo afirma también el Consejo de Ministros de la AEC, al definir en 1998 una política de enseñanza recíproca de sus lenguas para consolidar a escala internacional una identidad caribeña múltiple. La fundación de estas nuevas identidades regionales supone compartir las lenguas habladas por sus poblaciones, siempre y cuando en lugar de conformarse con crear zonas de incremento del flujo mercantil, se busque confortar las interacciones equilibradas entre las sociedades y las culturas correspondientes, estructurando un imaginario dentro del cual quepan los valores de todos y cada uno de sus integrantes.

Más allá de estos conjuntos regionales, también es preciso tener en cuenta las nuevas exigencias plurilingües de los espacios lingüístico-culturales que, sin coincidir con un territorio, un mercado o un ejército, imaginan y multiplican las posibilidades de multipertenencias. Ninguna de estas entidades –a las que podrían sumarse archipiélagos lingüísticos de otro tipo tales como las diásporas, por ejemplo– remite a la misma definición. Sin embargo, cada cual a su manera, configuran realidades lingüísticas movedizas y complejas, que habrá que contemporizar para echar a andar las nuevas formas de gobernanza que dichas realidades requieren, conforme al principio de sociedades políticamente abiertas a las alianzas activas entre las lenguas y las culturas que las habitan. Tal es el reto político del plurilingüismo, que modifica de manera sensible los parámetros de

la enseñanza de las lenguas, asignándole una finalidad identitaria y (re)identificadora que supera con creces su tradicional función comunicativa.

El cuarto reto del plurilingüismo es el ecológico. Desde los orígenes de la diversificación, 30.000 lenguas han nacido, han cambiado y han desaparecido, a menudo sin dejar huella alguna, junto con las sociedades a las que interpretaban. La muerte de las lenguas dista, pues, de ser un fenómeno reciente. Lo nuevo, y dramáticamente nuevo, es el ritmo sin precedente que la extinción ha alcanzado en nuestros días: 25 lenguas por año a escala mundial. Y el porvenir se avizora aún más sombrío. Se pronostica que, de no ocurrir cambio alguno, entre 50 y 90% de las lenguas habrán desaparecido en el transcurso del siglo XXI. En el mejor de los casos, quedarían entonces de aquí a finales de nuestro siglo 3.000 lenguas de entre las 6.000 aún existentes, aquellas que han sobrevivido a las conquistas coloniales europeas y a la formación de los Estados-naciones. Es un peligro y sería una catástrofe ecológica, en el sentido estricto de ruptura — incluso de destrucción— del equilibrio de nuestros medios de vida. No sólo porque cada lengua encarna una visión del mundo (lo que hace mundo al mundo es su diversidad lingüística y cultural), sino también porque entre la diversidad lingüística y la bio-socio-diversidad existe, por diversas razones, una relación causal radical.

En primer lugar, porque ninguna lengua funciona de manera aislada. Sólo existen lenguas en contacto y contactos de lenguas. Un signo y una lengua sólo cobran su pleno valor en su relación con el resto. He allí una de las grandes lecciones de Saussure, terriblemente actual puesto que hace de la diferencia el principio de la identidad. Saussure lo explica de manera muy didáctica: la «diferencia de valor entre *sheep* y *mouton* proviene de que el primero va acompañado por un segundo término, lo cual no ocurre para la palabra francesa»⁶; el segundo término en cuestión es, por supuesto, *muton*. *Louer* en francés

⁶ F. de Saussure, *Cours de linguistique générale* (París: Payot, [1915] 1983) 180.

no tiene el mismo valor que el español *rentar* o el alemán *mieten*, porque junto a *rentar* está en español *alquilar* y, en alemán, además de *mieten* está *vermieten*. El vocablo portugués *criança* no significa lo mismo que el español *niño*, pues este último comparte la noción de infancia con *niña*. La lista de ejemplos es interminable, al igual que la creatividad expresiva y cultural de las lenguas. Al falsear el juego del contacto, toda desaparición de una lengua empobrece entonces a las demás, al privarlas de la diferencia que les permite significar, y por lo mismo las identifica.

En segundo lugar, es preciso insistir en torno a la relación causal directa entre biodiversidad y lingüístico-diversidad. La mayoría de las veces, los países que presentan una megadiversidad biológica son también aquellos que contienen mayor número de lenguas autóctonas. Gran parte de las especies animales y vegetales amenazadas sólo nos resultan conocidas por el hecho de que ciertas lenguas, también en riesgo de extinción, las nombran. Al morir, toda lengua se lleva consigo una porción de mundo. Se trata de una porción simbólica, sin lugar a dudas, tal como lo expresa el siguiente proverbio guaraní: “Si el guaraní se extingue, ¿quién rogará para evitar que el mundo se extinga a su vez?”. Empero, se trata también de un eslabón de la cadena biológica y ambiental: “No hay agua potable sin lengua potable” predice otro proverbio guaraní, ganándole el paso a las alertas del Foro Mundial del Agua celebrado en marzo de 2006 en la ciudad de México, y comentando de manera fulgurante las condiciones lingüísticas de una universalidad sustentable.

Tal es el reto ecológico del plurilingüismo, que puede ser esquematizado a través del ciclo causal siguiente: el déficit lingüístico genera un déficit cultural; la conjunción de ambos acentúa un déficit ecológico; éste alimenta a su vez un totalismo que se vuelve contra las culturas, empujándolas a un nuevo ciclo de empobrecimiento.

Mediante los dos últimos retos del plurilingüismo que abordaremos ahora –a saber, el reto epistemológico y el reto ético– nos situamos a un nivel de manifestación más individual y más subjetivo

a la vez: el de los territorios íntimos de las identidades, el de la relación con la alteridad de *cada uno* de nosotros.

Observemos el reto epistemológico del plurilingüismo. El adjetivo es quizá algo fuerte, pues suele ir acoplado al estudio crítico de la estructuración de las ciencias. Sin embargo, me parece atinado para caracterizar el cambio que genera el plurilingüismo en la elaboración y el alcance de las representaciones y de los conocimientos del mundo a escala de las personas y por ende de las comunidades. El unilingüismo hace de la primera lengua la fuente de la verdad del mundo. El sujeto constituido por una sola lengua –aun cuando convenga matizar semejante unicidad, puesto que toda lengua es un sistema de variaciones de orígenes geográficos, sociales y discursivos diversos– tiende a creerle y a creerse bajo palabra. Para el hablante unilingüe, el mundo y sus valores suelen confundirse naturalmente con las oraciones de su propia lengua. La lengua única es, por definición, la lengua de referencia absoluta: el mundo es auténticamente tal como ella lo dice y no puede ser de otra manera.

De allí deriva lo que podríamos llamar la «apoteosis del nativo», tanto en lingüística como en didáctica: la ficción de su relación umbilical con su lengua, al protegerlo de toda influencia externa, lo erige en modelo de pronunciación y de conocimiento de esa lengua así como de los valores que la lengua exhibe. Tal como ocurre en parte con el mito del «buen salvaje», parecería necesario preservar la autenticidad del nativo, pues en él radica la verdad de la lengua que se describe o que se aprende. Único responsable de la interpretación del mundo y de la reproducción de la sociedad, el unilingüismo conduce a cada quien a encerrarse dentro de su propio lenguaje, a nutrirse de un solo valor. A falta de otros puntos de vista, el mejor de los mundos es el mío, y debe ser aplicado a los demás por su propio bien. He allí el punto de partida de las sociedades de conquista y de dominación, he allí la fuente de los fundamentalismos.

Al exponer al sujeto a otros modos de estructuración de las identidades y del mundo, el plurilingüismo ofrece una alternativa al

pavor del pensamiento único. Tal es su reto epistemológico. Va mucho más allá del descubrimiento de otras identidades y otros puntos de vista, logro de por sí nada desdeñable. Los conocimientos plurilingües designan los límites de los conocimientos que una lengua es capaz de percibir. Permiten pensar la relatividad de los puntos de vista y la coherencia de cada uno de ellos. Sabido es que el modelo de estructuración sujeto-verbo-objeto dista de ser general, y las lenguas que organizan su universo de otra manera no dejan de tener una lógica propia.

En teoría, un enfoque plurilingüe nunca propone el conocimiento de una realidad sin marcar simultáneamente los límites del proceso de conocimiento, pues deja ver que dicha realidad no puede ser captada por entero en la inmediatez de una lengua. Más profundamente aun que la relatividad de los puntos de vista, la perspectiva plurilingüe nos enseña la incertidumbre. Diversificada por las diferencias de las lenguas y movilizadora por las relaciones que tejen las lenguas entre ellas, toda verdad, toda visión del mundo, no sólo debe ser considerada como algo plural, sino también y ante todo, como el producto de esa relación, prohibiendo por definición todo pensamiento único y, por ende, todo afán por parte de una de las lenguas de controlar el espíritu humano. Contrariamente a un monolingüismo que incita a asimilar el mundo con un punto de vista particular, el plurilingüismo articula la globalidad del mundo y cada uno de sus puntos de vista: «El mundo se pone a resonar en su totalidad en cada sitio particular», según la expresión acuñada por la corriente política y poética de la creolidad⁷.

A este respecto, las reglas del juego ya no son las de una moral local erigida en código para emitir juicios y ejercer coerción universal, sino las de una ética, entendida como conjunto de reglas basadas en valores compartidos y en aspiraciones concurrentes y complementarias, y que permite echar mano de la globalización para

⁷ P. Chamoiseau y R. Confiant. *Lettres créoles* (París: Gallimard, 1999) 204.

reforzar la singularidad de las culturas y el crecimiento expresivo de las comunidades.

Hemos llegado así al sexto y último reto del plurilingüismo que deseo evocar: el reto ético. Nuestra mirada sobre la hibridación generalizada de los flujos lingüísticos y culturales así como sobre los beneficios del plurilingüismo cambia en función de las lenguas que hablamos y de las identidades poderosas o frágiles que en ellas se encuentran construidas. Para quien no domine los circuitos y los libretos de la información y de la comunicación, o para quien disponga para contarse de una lengua fuera de circuito, por ser una lengua minoritaria y minorizada, la extensión del plurilingüismo y la relación con el prójimo que este último implica pueden ser percibidas como amenazas. Ello fomenta entre los hablantes y las poblaciones afectadas la impresión de verse desposeídos de sí mismos. La sociedad del conocimiento está en marcha, como siempre lo ha estado. Sin embargo, será una sociedad coja y desencajada mientras no se encuentre inscrita dentro de una sociedad de reconocimiento. Y tal reconocimiento sólo puede llevarse a cabo si la demanda de reconocimiento puede expresarse, en el sentido estricto del término: que cada identidad sea vivida de manera adecuada para poder ser contada e integrada de esa manera dentro del imaginario colectivo. Vincular la exigencia de reconocimiento con la posibilidad de su narración equivale a actualizar en y mediante el actuar plurilingüe –y tomando en cuenta el hecho de que sólo se puede acceder a conocimientos limitados en un número limitado de lenguas–, dos valores éticos esenciales: el respeto hacia todas las lenguas y la confianza en todas ellas.

Aplicado a las lenguas-culturas, el respeto significa garantías de expresión y solidaridades creadoras para todas y cada una de ellas, independientemente de su peso político y numérico, pues cada lengua y cada cultura develan una visión del mundo. El fin de una de esas visiones priva instantáneamente a la mundialización de una porción de humanidad. La confianza, por su parte, atañe a cada persona en la sociedad y a cada sociedad en el mundo, en la medida en que

cada quien es sujeto de su identidad. La confianza objetiva una experiencia de la seguridad lingüística y cultural que da y devuelve a cada comunidad el sentimiento de la dignidad de sus estructuras expresivas. También hace valer un consenso de justicia y de identidades compartidas, capaz de reintegrar dentro de la intercomunicación a aquellos que las relaciones de antagonismo han llevado a la duda y al desposeimiento. En el punto de confluencia del respeto y de la confianza, la ética plurilingüe crea relaciones de valores que sitúan la tolerancia y la aceptación de la diferencia y de las minorías, independientemente de su rango, en el corazón de identidades compartidas.

De esa manera, el plurilingüismo se define simultáneamente como condición y finalidad esencial de toda ciudadanía democrática. Empero, más allá de esta intercomprensión democrática, la dimensión ética del plurilingüismo pone a debate la cuestión del disfrute dentro de una política del derecho a la identidad múltiple: legislar sobre el disfrute de sí a través del otro para prevenir lo arbitrario y las catástrofes, sin por ello legislar de más, para preservar dentro de lo político la parte *poética de la relación*⁸ y la parte recreativa, altamente imprevisible, de la *diversidad*⁹ es un ejercicio difícil; pero sin él, la necesaria transformación de la diversidad en pluralidad corre el riesgo de verse engullida en la organización del placer del orden.

Si bien los seis retos del plurilingüismo que acabamos de evocar –pragmático, económico, político, ecológico, epistemológico y ético– difieren en su impacto, todos ellos apuntan a la interrogante esencial que la globalización ha sacado a la luz: ¿cómo vivir y crear juntos, de manera duradera? A este respecto, el reto trascendental va muchísimo más allá de la exigencia funcional de desarrollar la capacidad de comunicación en varias lenguas, y remite al problema fundamental que constituye hoy por hoy la irrupción de la preocupación por uno mismo y por el otro, es decir, el afán de diversidad, en el

⁸ É. Glissant. *Poétique de la relation* (Paris: Gallimard, 1997).

⁹ J. Bernabé, P. Chamoiseau y R. Confiant, *Éloge de la créolité* (Paris: Gallimard, 1989).

ideal de un solo mundo. No se trata ni de contemplar al otro ni de transformarlo. Se trata de experimentarlo y de experimentarse a sí mismo como sitio de contacto, libremente elegido, de lenguas y de culturas.

Inscribir los retos en el ámbito educativo

¿Cómo traducir estos retos en el ámbito real de las mentalidades y de los comportamientos sociales? En otras palabras ¿cómo hacer del plurilingüismo que rige en los hechos la vida de nuestro planeta la nueva regla del juego comunicativo y de un reconocimiento cultural recíproco? En su condición de espacios para el desarrollo potencial de la persona y de socialización discursiva, corresponde a los sistemas educativos desempeñar un papel esencial en la operacionalización de los retos antes mencionados. Ahora bien, ese papel no es nada obvio, pues entra en conflicto con cierto número de lastres sociológicos y, desde una perspectiva global, con el hecho de que las enseñanzas de lenguas se hallan enclavadas en lógicas conceptuales y disciplinarias monovalentes. Ante tales dificultades, quisiera referirme a algunas de las condiciones requeridas para la cabal articulación con fines educativos entre el aprendizaje y los retos plurilingües. Baste exponer la pertinencia de tres principios de reflexión y de acción que pueden orientar la enseñanza de las lenguas, empezando por la formación docente, hacia una lógica educativa polireferencial e identitaria. Se trata respectivamente del paradigma de las representaciones, del paradigma de las identidades y del paradigma de las competencias.

Comencemos, pues, por el paradigma de las representaciones. A este respecto, la construcción de un plurilingüismo educativo tropieza con diversos escollos, entre los cuales destacaré tres. Citaré en primer lugar el apego a la identidad nacional. Bien sabido es que los Estados modernos se constituyeron en el transcurso del siglo XIX en el marco de una ecuación inaugural según la cual *una lengua equivale a una nación*. Esta asimilación sigue orientando la educación

lingüística en una dirección unireferencial y se opone a todo proyecto de enculturación plurilingüe, que siempre causará el temor de aportar más problemas que soluciones, trátase de los supuestos defectos del bilingüismo –del que se dice que conduce a un conocimiento defectuoso de ambas lenguas y provoca confusión mental– o bien de los peligros de la proliferación de las lenguas, que pondría en riesgo la unidad del cuerpo nacional.

Cabe mencionar después las representaciones comunes de la enseñanza de las lenguas. Sus actores, profesores o alumnos, siguen cultivando a menudo la expectativa de un dominio comunicativo total en la lengua objeto de aprendizaje, y siguen apostándole a la separación de las enseñanzas de cada lengua como criterio de eficiencia. Cada una de estas ideas inhibe una dinámica de aprendizaje plurilingüe. La primera conduce a considerar todo error como una falta inadmisibles (pese a que el error constituye un motor de aprendizaje) y niega toda validez a las competencias parciales adquiridas en una lengua, en nombre de la ilusión de la perfección comunicativa del nativo anteriormente evocada. La segunda idea, relativa a la forma binaria de la enseñanza de las lenguas, asocia inmediatamente a todo proyecto de coexistencia didáctica y comunicativa de las lenguas el miedo a la confusión y a la incomprensión de la mezcla, siendo que la alternancia de las lenguas durante una conversación plurilingüe no sólo no viola la sintaxis de ninguna de las lenguas en presencia, en la mayoría de los casos, sino que ejerce además funciones semánticas, pragmáticas o pedagógicas determinadas¹⁰. Los universos lingüísticos no funcionan de manera aislada; la mezcla, la alternancia y la hibridación lingüística constituyen el trasfondo y la actividad discursiva central de las identificaciones plurilingües, tal como lo hace notar en la práctica y reflexivamente Julien Constance, gendarme

¹⁰ D. Moore, «Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ?» en *ELA, revue de didactologie des langues-cultures*, 121. París: Didier Érudition, enero-marzo (2001) 71-78; V. Castellotti y D. Moore, «Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation» en Béacco, Chiss, Cicurel, Véronique (dirs.), (2005) 107-132.

martiniqués: «Nos saludamos en creole [*so'w fe bagay konsa*] y luego nos diremos *alors ça se passe bien?* [entonces ¿todo bien?] hay invariablemente una mezcla de ambos [idiomas]». Cabe añadir que esa mezcla es siempre nuestra mezcla propia, pues en todo momento lo que está en causa es la carga simbólica (im)previsible de un *entrelazamiento identitario* y/o la elaboración de una comunidad. Mediante la alternancia y el intrincamiento de sus significantes volvemos a poner en juego nuestras atribuciones y asignaciones comunicativas e identitarias: “en Montpellier pensaban a menudo que yo era árabe – cuenta Erikan, antillana–, un día un muchacho se dirigió a mí hablándome en árabe y como no entiendo esa lengua, no le prestaba atención; ese joven se molestó y me reclamó por negar a mi raza y entonces tuve que hablarle en creole para demostrarle que yo era no árabe sino antillana”.

Mencionaré finalmente los lastres sociológicos que pueden llevar a elegir una lengua antes que otra, excluyendo criterios contextuales, cognitivos o culturales. Así, la enseñanza del alemán ocupó durante mucho tiempo un rango privilegiado en Francia, no por ser la primera lengua más importante en Europa por su número de hablantes, sino porque emprender estudios de alemán garantizaba el acceso a carreras y establecimientos de élite. Cabe comprobar también que la hegemonía actual del inglés en las redes mundiales no favorece la diversificación de la oferta de lenguas en la educación, pues el inglés suele ser considerado –sin tomar en cuenta el contexto, y en nombre de lo que podríamos llamar una estrategia de seguridad (mientras que en el caso del alemán se trataba de una estrategia de distinción)– como la lengua del éxito social y de la modernidad internacional. No es el inglés en sí el que resulta problemático, sino el enseñar sólo inglés. De hecho, y dicho sea de paso, el aislamiento mundial del inglés ejerce también efectos perversos sobre dicha lengua, ya que tiende a reducirla a la mera función de una lengua de servicio y de información, siendo que pudiendo ser enseñada también como lengua de cultura.

Los tres factores de lastre que acabamos de poner en evidencia no son ni de índole económica (en el sentido de que no achacan al

plurilingüismo un costo financiero que pudiera tornarlo impracticable) ni de índole técnica (la didáctica de las lenguas provee hoy referencias y herramientas para la renovación plurilingüe de la educación). Son ante todo de índole política e ideológica; como tales, pueden ser superados si se pone a debate el plurilingüismo: tomando como destinataria a la sociedad civil, mediante la organización por parte de los poderes públicos de campañas de información y de sensibilización en torno a los beneficios del plurilingüismo; y dentro del aula, mediante un trabajo de explicitación y de examen crítico del contenido de sus representaciones.

El segundo principio que destacaré en pro de una validación educativa del plurilingüismo no remite directamente a la coexistencia de las lenguas dentro de un territorio o, en otras palabras, al *multilingüismo*, sino más bien a la materialización del cruce de las lenguas dentro de los hablantes, lo que se conoce como *plurilingüismo*, es decir, a la noción misma de identidades plurilingües, a sus modalidades de (de)construcción y al sentido que cobran en el sentido mismo de la historia personal de cada quien. Tal sentido resulta potencialmente conflictivo, contrariamente a lo que parecería indicar cierta visión ideal e incluso angelical del plurilingüismo, convertido en utopía de concordia que ha de ofrecer un nuevo inicio a este mundo sujeto al juego despiadado de la competencia. La convicción de que la educación para el plurilingüismo puede ser un factor de paz y de unidad de desarrollo, no debe impedirnos explorar tanto las rupturas asociadas a su conquista como las descomposiciones e incluso las destrucciones que puede disimular su glorificación misma.

Cierto es que hay plurilingües dichosos; por fortuna, pues ello confirma que el plurilingüismo puede estar al servicio del hombre y del devenir de las sociedades. En el ámbito literario, sobran las consagraciones del plurilingüismo como arte de narrarse mejor y de coincidir mejor con la conciencia que se tiene de sí y del mundo. Allí tenemos a François Cheng, miembro de la Academia Francesa, de origen chino, que expresa su «encantamiento» cada vez que se realizaba

casi milagrosamente la simbiosis entre sus dos lenguas (2002) o bien a Natalio Hernández, presidente de la Academia Mexicana de Escritores en Lenguas Indígenas (ELIAC), que declara: «La relación de armonía interior entre el español y el náhuatl me llevó a descubrir que la diversidad cultural y lingüística es la mayor riqueza con que cuenta la humanidad hoy en día» (2007). El hablante del lenguaje cotidiano ofrece también frecuentes testimonios de esta sensación de coincidencia fundamental, tal como ocurre en los casos de John, joven francobrasileño, quien afirma que «el francés y el portugués para mí en mi cabeza se han convertido en una sola lengua»; de la francochilena Ana María, cuando piensa «que mi lengua seguirá siendo siempre el español, pero con gusto adopto el francés como segunda lengua»; o bien del francocriollo Julien Constance, gendarme martiniqués, cuando dice acerca del creole y del francés que «son las dos lenguas dentro de las cuales me muevo muy a gusto, muy a gusto» (2005, corpus personal).

Pese a todas las formulaciones de un plurilingüismo íntimamente logrado que podamos escuchar, debemos admitir que los hablantes que consiguen manejar serenamente sus desplazamientos lingüístico-culturales distan de ser la mayoría. Muchos dominan desde un punto de vista técnico lenguas diferentes (así fuera tan sólo porque es el plurilingüismo, y no el monolingüismo, el que define el marco canónico de la comunicación humana), pero son mucho menos numerosos los sujetos o las comunidades bilingües que conquistan la armonía interior y el reconocimiento social. Alcanzar la conciliación plurilingüe exige una coyuntura sociolingüística favorable y/o una fuerte voluntad de integración. Ahora bien, semejante contexto no es frecuente; lo que se suele observar es la suma dentro de un mismo movimiento del plurilingüismo y de repartos funcionales y subjetivos jerarquizados de las lenguas o, dicho de otra manera, el recurso a algunas de ellas en el marco de usos dominantes y completos y a otras más en el marco de usos parciales y restringidos.

En todas partes es posible hallar lenguas marginalizadas y, por ende, hablantes discriminados por ser de esas lenguas, así como por

dominar sólo muy parcialmente, las más de las veces, la lengua oficial obligatoria para recibir los beneficios de la escolarización y para hacer valer su ciudadanía. De hecho, aun cuando la posesión de la lengua hegemónica no sea parcial, la colectividad dominante puede fingir que sí lo es. Tales desigualdades socio-cognitivo-funcionales de los componentes plurilingües generan identidades caracterizadas por la inseguridad o por la fluctuación de los puntos de referencia, tal como lo ilustra con gran agudeza la siguiente reflexión de José Ramírez, maestro maya: «yo no sé cómo hablar bien mi lengua, de mi lengua, cómo evaluar a mis alumnos, ni en español tampoco.» (corpus personal)

Más allá de la inquietud de quienes no se sienten «en casa» en ninguna de sus lenguas, la jerarquización de las lenguas patente en la experiencia plurilingüe puede constituir un concentrado –ya sea difuso, en el mejor de los casos, ya sea desestructurante y destructor, en el peor de los casos– de tensiones contradictorias, de segregaciones y de combates. De hecho, Julien Constance, el gendarme martiniqués que afirma su felicidad bilingüe, francocriolla, niega dentro del mismo discurso que el francés pueda simbolizarlo: «El francés no es mi lengua, el francés viene de Europa, yo no soy europeo, en ningún momento soy europeo, mentalmente tal vez, pero no en los hechos». Al mismo tiempo, a la pregunta de cuál es la lengua en la que se expresa más fácilmente, responde nuevamente en francés, dando un vuelco brutal: «Ambas ambas esteee ineludiblemente y y diría que el francés porque hemos hablado tanto francés durante milenio que esteee a veces yo yo yo hablo creole en francés afranceso el creole eso significa que el el francés es la lengua en la que mejor me expreso eso es a veces maltrato mi creole en beneficio del francés». Observamos aquí, a través de las perturbaciones paradójicas de esta respuesta –en la que la lengua mejor instituida, trátese del creole o del francés, es irreductiblemente también la lengua destituida; en la que una historia oblitera la otra–, hasta qué punto el proceso de identificación plurilingüe puede aparecer como un abismo o como la

sutura de conexiones imposibles o esclavizantes, asociadas con la impresión más o menos desestabilizante de un desdoblamiento de sí, e incluso de una esquizofrenia subjetiva, basada en la carencia –en este caso, carencia del creole, aun cuando esa carencia no siempre sea fundamento del deseo.

A este respecto, toda racionalización plurilingüe de sí, incluso la más apacible y reconocida socialmente, puede ser concebida como algo que se logra gracias a una dosis insospechada de frustraciones o de sufrimientos.

A pesar de identificarse en y con el francés –«en cuerpo y alma, vivo en francés»–, Julia Kristeva le atribuye irreductiblemente también a esa identificación el sentido de un sufrimiento, tal como lo demuestra su fórmula fulgurante e intraducible: «*France, ma souffrance*» (Francia, mi sufrimiento), que aloja el significante del país de su lengua de creación en el corazón mismo del vacío que dicho significante llena. Desde la otra vertiente de la historia, la armonía bilingüe cuyo eco resuena hoy en Natalio Hernández es también, según pudimos verlo, una réplica ante el desposeimiento y las ausencias: «Mis primeros poemas en lengua náhuatl me llevaron a un conflicto interior. En la medida en que fui escribiendo en mi lengua materna, empecé a tomar conciencia de que el español había desplazado mi lengua materna, la lengua náhuatl. Sentía que andaba un intruso dentro de mi» (2007).

Se esboza así un sentimiento idéntico de carencia en la experiencia plurilingüe común, en sitios diversos y según grados de intensidad variables. Según los testimonios recabados, el asunto va desde la impresión de olvidar de manera coyuntural la lengua presentada como materna –olvido teñido de culpabilidad, como en el caso de nuestro joven francobrasileño instalado en Martinica, quien nos revela que, cuando viaja a Brasil, se sorprende a sí mismo disculpándose «por hablar mal el portugués», para expresar luego «la voluntad de volver a aprender nuevamente el portugués correctamente para que no tengan que venir a ayudarme cada vez»– hasta la sensación de

déficit conceptual de su primera lengua que experimenta por ejemplo Sonia, estudiante francocriolla de Guadalupe: «Hay ámbitos en los que puedo expresarme en francés y con mucho más trabajo en creole [...] sencillamente porque bueno [...] la lengua creole no está equipada para eso», aunque no deja de afirmar previamente: «puedo expresarme tan bien en francés como en creole». Una vez más, cabe destacar hasta qué punto la identificación plurilingüe define un espacio de fisuras en la paradoja, puesto que el equilingüismo expresivo reivindicado por Sonia se ajusta al vacío asignado al creole.

Entre lo racional y la fantasía, tales carencias pueden obviamente dar como resultado irreductibles abismos, cuando se trata de aceptar que lo que ha quedado vacío ya nunca jamás podrá colmarse, tal como es posible presentirlo en la desconcertante confesión de Regina, descendiente de una familia brasileña que nació 14 años antes en Guyana francesa: «Mi lengua es el brasileño, sólo que no sé hablarlo». Esta declaración encuentra extrañamente eco, en el extremo opuesto de la deconstrucción, en el famoso lamento de Derrida: «La única lengua que hablo no es la mía, ni una lengua extranjera» (1996). Así, nos damos cuenta de que la consistencia identitaria de una lengua para un sujeto puede ser tan fuerte como para llegar a justificar la permanencia de un vínculo consustancial en presencia de un saber que se ha desmoronado o incluso en ausencia de todo saber.

No sólo el proceder plurilingüe asigna un vacío al sitio del saber, trátase del saber de una lengua que ha sido desertada o el de una lengua que no se halla disponible aún. Toda experiencia de una nueva lengua –y, por ende, todo aprendizaje de lengua extranjera o segunda en particular– constituye una manera de comprometerse como sujeto a aceptar –precisamente por el hecho de no encontrarse ya hablando naturalmente–, que no se sabe hablar y que el otro sabe que no se sabe en las palabras que deben justamente formarlos: «Como te lo explicaba hace un rato –insiste Virginia, chilena que vive en Martica–, en Chile pasé por la Alianza Francesa porque había que acostumar el oído [...] es muy diferente el francés es más difícil [...]

había cosas que no entendía para nada porque para mí todas sonaban igual [...] ah sí había palabras que no lograba distinguirlas porque los *four* los *fur* los *feu* para mí eran iguales entiendes no lo lograba era demasiado difícil».

Todas estas palabras formidables y difíciles demuestran que el devenir plurilingüe no tiene nada que ver ni con la infinita fragmentación de los hombres y de las sociedades tan socorrida por sus destructores, ni con la metáfora optimista y logicista de la dicha individual y social que debería supuestamente producir de manera natural la suma de lo Uno y de lo Otro, de una y otra lenguas dentro de cada sujeto. En efecto, la existencia de otros sujetos y de otros mundos, siempre se da desde el punto de vista de un sujeto (de lenguas en discurso), dentro de él, sujetos y mundos que (in)definen sus identificaciones como una puesta en relación ininterrumpida y marcada por las contradicciones. El plurilingüismo representa ante todo la dualidad; en otras palabras, yo y el otro, y no uno o/y dos. Por ende, se ve necesariamente desmembrado por el sentido atribuido a esa relación interlingüística que resulta desigual por el hecho de mantener presentes, dentro del mismo espacio y a un mismo tiempo, lo que hay que aprender y lo que hay que olvidar, lo que hay que deshacer, hacer y volver a hacer.

En el proceso de recomposición identitaria que implican los entrelazamientos de lenguas dentro de los sujetos actúa quizá de manera permanente esta tensión entre la adherencia a las primeras palabras, resistente a todo desgaste, y la adhesión desgastante al cauce de las nuevas palabras, que tiene como misión reparar la renuncia al modelo lingüístico e identitario antiguo y preparar un modelo futuro, bajo la arriesgada modalidad de la apuesta. En efecto, los contornos de tal modelo son aún más difusos, y acerca de él los sujetos y las sociedades saben sobre todo lo que ya no debe ser. Sólo a condición de reconocer esta tensión como elemento constitutivo de la dialogización plurilingüe de las personas y de las sociedades, y de introducirla dentro de su dispositivo, para protegerse de los efectos

destructores de su olvido, la educación tendrá la oportunidad de hacer de la comprensión plurilingüe la de un mundo en el que el todo no nos niegue a todos, y en el que cada uno de nosotros no niegue al otro.

Hemos llegado así al último paradigma por el que me interesaré aquí en pro de una reconfiguración plurilingüe de las enseñanzas de lengua. Dicho paradigma abarca la definición de la *competencia plurilingüe* como facultad genética de la especie humana y, por ende, como la capacidad que tiene un actor social para interactuar en varias lenguas y para administrar de manera significativa la coexistencia de las lenguas en sus prácticas de lenguaje. Examinar la alternancia de las lenguas en las prácticas de los hablantes lleva a concebir la *competencia plurilingüe* –se trata de una innovación conceptual considerable– no como una yuxtaposición de competencias de comunicación distintas en cada una de las lenguas utilizadas, sino como una competencia heterogénea y singular, cuyos componentes establecen entre sí una relación de desequilibrio maleable y significativa¹¹. Lo que caracteriza la *competencia plurilingüe* no es la correspondencia entre componentes equivalentes sino la diferenciación de componentes cuyas relaciones con el sujeto son distintas: desequilibrio entre el uso de una lengua y el uso de otra, o bien desequilibrio entre las dimensiones lingüística y cultural (se puede ser un excelente operador cultural en cierta lengua sin dominarla por completo, e incluso sin hablarla). Esta definición conlleva profundos cambios en las modalidades y en el objetivo de aprendizaje de las lenguas: ya no se trata de aprender una lengua tras de otra con miras a adquirir una competencia de comunicación ideal (que coincidiría con la del famoso nativo de la lengua al que, personalmente, nunca he tenido el gusto de encontrarme deambulando por la calle) sino de lograr la apropiación y la acomodación contextuales de una competencia de lenguaje

¹¹ D. Coste, D. Moore y G. Zarate. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes*. Strasbourg: Consejo de Europa. 1997.

intrínsecamente desequilibrada y que opera mediante ajustes significativos de ese desequilibrio.

De cierta manera, si todo el mundo es plurilingüe y lleva trenzadas en su interior formas variables de lengua, la noción misma de *lengua* queda puesta en entredicho. Debe ser substituida por un concepto más adecuado para describir los contactos de lenguas y el uso que de tales contactos hace cada persona. Así pues, el tercer cambio conceptual que deseo subrayar es el de *repertorio plurilingüe*. Inspirado por el concepto de *repertorio verbal* propuesto por Gumperz, el concepto de *repertorio plurilingüe* es el conjunto de formas de lenguas que componen la competencia de lenguaje de cada persona, independientemente del nivel de adquisición y el grado de dominio de su uso¹². Heterogéneos en su configuración, los *repertorios plurilingües* pueden ser caracterizados desde diferentes puntos de vista, en función de las situaciones. Pueden ser descritos en términos de continuidad (y, en tal caso –excepcional, según lo hemos dicho ya– sólo incluyen las variedades y registros diferentes de una misma lengua) o de discontinuidad (el repertorio incluye entonces variedades que pertenecen a lenguas diferentes); según el rango de las lenguas en presencia (lengua llamada «materna», segunda lengua, lengua de escolarización, lengua fronteriza, lengua extranjera, lengua escrita u oral); según el nivel de dominio (inicial, intermedio, avanzado); según la índole de las capacidades adquiridas en cada lengua (comprensión y/o producción, oral y/o escrita); según las funciones de comunicación (familiar, entre amigos, profesional, social) y/o de identificación (como miembro de tal o cual nación, región, comunidad o red); y en función de la modificación de los componentes del repertorio en el tiempo, dados los cambios que pueden ocurrir en el grado de dominio, las funciones o la índole de las capacidades adquiridas en cada lengua, y dada también la posible desaparición de una variedad lingüística y la posible apropiación de nuevas variedades en el repertorio.

¹² J. Gumperz. *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (Nueva York: Holt Rinehart and Winston. 1972); *Sociolinguistique interactionnelle* (Paris: L'Harmattan. 1989).

Si aplicamos el concepto de *repertorio plurilingüe*, el objeto de la enseñanza ya no es la *lengua*, sino un conjunto variable de contactos y de alternancias de variedades y de registros nacionales, regionales, sociales y funcionales, filtrados por la intersubjetividad de los hablantes. En situaciones determinadas, ciertos interlocutores podrán movilizar aquellos componentes de su repertorio que juzguen más pertinentes. Elegirán, por ejemplo, recurrir a sus diferentes conocimientos lingüísticos para comprender un texto escrito u oral en una lengua que no conocen, y pasar de una lengua o variedad de lengua a otra, confiando en la capacidad de su interlocutor para comprender e interpretar la significación de tales alternancias. En ese sentido, todo aprendizaje lingüístico debe dejar de verse como un modo de acceso al dominio de otra lengua para ser considerado ahora como la renovación de una competencia de lenguaje y el mantenimiento de un repertorio lingüístico. A este respecto, corresponde a las políticas lingüísticas educativas la responsabilidad de crear condiciones que garanticen a cada cual la posibilidad de una gestión serena de su repertorio, con todo y sus tensiones, incluso mediante textos de ley relativos a los derechos y deberes lingüísticos de las comunidades en cuestión.

Conclusión: rebasar fronteras

Si admitimos que las lenguas son pluriculturales y plurisociales y que sólo las (etno)culturas de sí y de los otros son unilingües, entonces la construcción de identidades plurilingües depende fundamentalmente de la educación en sus dimensiones políticas, didácticas y éticas.

Las decisiones políticas son ineludibles. El cambio plurilingüe está condicionado por la institucionalización no sólo de una, sino de al menos dos lenguas distintas (extranjera, autóctona y/o fronteriza) de la lengua oficial así como por su introducción como lenguas enseñadas y/o de escolarización, según enfoques curriculares que pongan en contexto la enseñanza de las diferentes lenguas y rompan

el aislamiento que priva entre ellas, asociando su aprendizaje, más allá del acceso a una experiencia de lenguaje nueva, a la adquisición de competencias transversales (cognitivas, estratégicas, afectivas y éticas) y a un conjunto de valores, inscritos en las culturas educativas locales, que permiten elaborar la sociedad mediante las lenguas y debatir gracias a ellas en torno a la mejor manera de lograrlo. Muy política es también la indispensable resolución de reforzar, dentro del proceso educativo, la articulación de las lenguas minoritarias a escala internacional y nacional. No podemos ni debemos pasar por alto que, pese a los indiscutibles avances que representan la generalización de las declaraciones en pro de la diversidad cultural y el objetivo de una enseñanza recíproca de sus lenguas que se han fijado los conjuntos regionales en construcción (Unión Europea, Cono Sur de América Latina, Asociación de Estados del Caribe, principalmente), toma y tomará tiempo y esfuerzo lograr la educación plurilingüe. O, mejor dicho, conquistarla, pues según lo mencionamos ya, tanto la situación de competencia perfecta de la que procede el mercado liberal como la concentración de los medios de información –que también moldean la opinión pública–, se oponen directamente a una pluralidad activa, al promover la instalación de una lengua y de una sociedad gigantes y al conformarse de ser necesario con una ilusión de diversidad fabricada (véase la gigantesca variedad aparente de los objetos de consumo, por ejemplo) o reconstituida de pe a pa, como es el caso de las tradiciones comunitarias vendidas y expuestas a la mirada del turista.

Dicho lo anterior, cabe añadir que si bien el combate político en pro del plurilingüismo de las personas y de las sociedades es indispensable, también resulta insuficiente. En la realidad, es preciso permitir que las personas, por una parte, accedan al conocimiento y a la gestión de un conjunto tan vasto como sea posible de variedades lingüísticas y, por la otra, se reconozcan positivamente en él. Ello significa, fundamentalmente, ayudarlos a transformar identidades plurilingües conflictivas e inquietantes en instrumentos activos de pensamiento y de comunicación.

La afirmación de la reciprocidad de las lenguas y de las culturas como exigencia de expresión y de creación debe ir acompañada por la afirmación de la educación como base de referencias comunes y por la del espacio público como fermento y garantía de ciudadanía. Sin esta correlación virtuosa, la transmisión de las lenguas tendrá como resultado, en el mejor de los casos, sociedades de conocimiento, mas no sociedades de reconocimiento, sin las cuales será imposible hablar de cohesión y de diversidad del nuevo mundo. El plurilingüismo y la educación para el plurilingüismo conducen hacia esas sociedades de reconocimiento al apartar e incluso suprimir las barreras lingüísticas –barreras ideológicas que son en gran medida producto de la fantasía, de hecho, pues ¿cuándo se ha visto a las lenguas erigir barreras? Sin embargo, aun cuando elimine las barreras físicas y mentales que nos separan del otro, el plurilingüismo no erradicará las fronteras. En un mundo en tensión permanente entre la atomización y la uniformización de las identidades, el plurilingüismo constituye la intermediación por excelencia, en el sentido de que permite franquear fronteras sin abolir la autonomía real de cada una de las lenguas y de las identidades de sus hablantes. En efecto, requerimos fronteras; todos nosotros las necesitamos. No obstante, precisamos fronteras que no sean barreras, que no sean signo de una vía prohibida ni de un espacio inhabitable. La frontera es una invitación a viajar; es decir, un exhorto a vivir las diferencias sin necesidad de renunciar por ello a sus propias referencias, ya que estas últimas se hallan precisamente designadas por la existencia de sus fronteras. Compartir una competencia plurilingüe es requisito indispensable para esta frecuentación fronteriza: representa la posibilidad de comprender al otro, practicándolo en su lengua, sin diluirse en él, puesto que el otro también cobra lengua dentro de la mía.

Referencias complementarias

- Bally, Charles. *La crise du français. Notre langue maternelle à l'école*. Ginebra-París: Droz, [1931] 2004.
- Béacco, J. C. y M. Byram. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Estrasburgo, Consejo de Europa, División de políticas lingüísticas, 2003.
- Béacco, J. C., J. L. Chiss, F. Cicurel y D. Véronique. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. París: PUF, 2005.
- Blanche-Benviste, C. y A. Valli (dirs.). «L'intercompréhension : le cas des langues romanes», *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. París: Hachette-Edicef, enero 1997.
- Bourdieu, Pierre. *Ce que parler veut dire*. París: Fayard, 1982.
- Boyzon-Fradet, D. y J. L. Chiss (dirs.). *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration*. París: Nathan, 1997.
- Calvet, J. L. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. París: Hachette, 1999.
- Cicurel, F. y D. Véronique (dirs.). *Discours et appropriation des langues*. París: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2002.
- Conseil de L'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. París: Didier, 2001.
- Dabène, L. y C. Degache (dirs.). «Comprendre les langues voisines», *Études de linguistique appliquée, revue de didactologie des langues-cultures*, 104. París: Didier-Érudition.
- Demorgon, J. «Une épistémologie sans frontière. Complexité des antagonismes de la nature à l'histoire» en *Synergies France*, 4. Saint-Étienne: Gerflint (2005) 77-109.
- Eco, U. *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*. París: Seuil, 1994.
- Galligni, S., V. Spaeth y F. Yaiche (dirs.). *Contacts des langues et des espaces frontières et plurilinguisme*. Saint-Étienne: Gerflint, 2005.
- Grize, Jean-Blaise y otros. *Sémiologie du raisonnement*. Berna: Peter Lang, 1984.
- Hagège, C. *Halte à la mort des langues*. París: Odile Jacob, 2000.
- Huntington, S. *Le choc des civilisations*. París: Odile Jacob, 1997.
- Lacan, J. *Écrits*. París: Seuil, 1996.

- Lévy, B. H. *Réflexions sur la guerre, le mal, et la fin de l'histoire*. París: Grasset, 2001.
- Meillet, Antoine. *Linguistique historique et linguistique générale*. París: Honoré Champion, 1948.
- Moore, D. «Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ?» en *ELA, revue de didactologie des langues-cultures*, 121. París: Didier Érudition, enero-marzo 2001, 71-78.
- Morin, E. *Penser l'Europe*. París: Gallimard, 1987.
- . «Diversité culturelle et pluralité d'individus» en *Synergies Brésil, Numéro spécial Sedifrale XII*, junio, Río de Janeiro y Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina (2001) 17-18.
- Nicolai, R. *La traversée de l'empirique. Essai sur la construction des représentations de l'évolution des langues*. París-Gap: Ophrys, 2000.
- Puren, C. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. París: Didier, 1994.
- Py, B. «Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant» en *LIDIL*, 6: 9-25. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992.
- Roulet, E. *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. París: ENS Fontenay/Saint-Cloud-Crédif: Didier-Hatier, 1980.
- Thual, F. *Les conflits identitaires*. París: Ellipses, 1995.
- Wolton, D. *L'autre mondialisation*. París: Flammarion, 2003.