



LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA: RETOS Y ESTRATEGIAS¹

HUGO BAETENS BEARDSMORE (*)

RESUMEN. Sólo el 1% de las 6.000 lenguas registradas en el mundo tienen más de medio millón de hablantes, el 10% más de 100.000. La reducción del número de lenguas queda determinada por cuatro parámetros globales: la mundialización, la informatización, la racionalización y la migración.

El ajuste lingüístico raramente se basa en la racionalidad única. La defensa de la diversidad lingüística está amenazada por la homogeneización cultural. En el nivel global se constata una situación paradójica: por parte, cada vez más gente aumenta sus competencias plurilingües y por otra, este fenómeno se ve acompañado por una disminución del número de lenguas que la gente desea utilizar.

Las estrategias susceptibles de afrontar tal paradoja son de orden macrológico y micrológico. Las intervenciones macrológicas son las de las instancias oficiales cuyo cometido es ocuparse de cuestiones lingüísticas. El desconocimiento de la naturaleza del problema es el resultado de la ideología quasi unilingüe de la mayoría de los modelos políticos.

Las intervenciones de orden micrológico conciernen a los comportamientos de los hablantes individuales. La distinción entre «dejar hacer y querer hacer» aquí sí importa, al referirse la primera actitud a la tendencia a reducir la comunicación a un número restringido de lenguas, y la segunda a la concienciación de la necesidad de apoyar la diversidad ecolingüística.

INTRODUCCIÓN

Abrir un debate sobre la política lingüística comporta un riesgo: el de caer en tópicos propios de las discusiones del bar de la esquina. ¡Cuántas veces asistimos a conferencias en las que, con las mejores intenciones, ante un público convencido de antemano, se expresan buenos deseos a favor de la expansión del plurilingüismo, pero en las cuales se echa de menos la presencia de representantes del poder de decisión, de

estrategas y de responsables de ese poder que mantengan un debate cuyo resultado pueda ser traducido en acción!

El *Congreso Mundial de Sociología* que tuvo lugar en Montreal en 1998 dio cuenta de las dificultades inherentes a la pluralidad lingüística y hubo de tomar nota de lo difícil que resulta aplicar en ese terreno las más simples propuestas, si es que no son simplemente ignoradas (Bouchard, 1999). A título de ejemplo, ¡cuál no sería nuestro asombro al ver que los organizadores de

(1) Versión modificada del artículo titulado: «Taaldiversiteit - inzet en strategiën», en *Bulletin des Séances*, 46, 4 (2000). Bruselas, Académie Royale des Sciences d'Outre mer, 2000.

(*) Universidad Libre de Bruselas, Bélgica.

ese congreso encontraban importantes resistencias tanto en lo que se refiere al plurilingüismo del cartel anunciador como en cuanto al uso del francés (Pronovost, 1999, p. 10) y eso en un congreso de ciencias humanas, las cuales deberían ser las más sensibles al plurilingüismo! ¿Cómo reaccionar, pues, ante esta observación de Bouchard (1999, p. 7)?

Ocurrió dos veces por lo menos que algún participante francófono osó hacer una pregunta en francés y tuvo que volver al inglés, ya fuera por expresa petición de los participantes, ya fuera como consecuencia de un abucheo.

LO QUE ESTÁ EN JUEGO

Los lingüistas afirman que todas las lenguas tienen el mismo valor, pero la citación precedente confirma la observación de los sociólogos de que las lenguas no son en absoluto iguales (Fishman, 1989) y que sería ilusorio querer eliminar de un debate científico objetivo los elementos subjetivos, emotivos, las opiniones y las actitudes lingüísticas:

La racionalidad pura (en la planificación lingüística) no es, por otra parte, mas que un juego de intelectuales... y un juego jugado por intelectuales totalmente ingenuos en lo que concierne a las aspiraciones políticas. (Fishman, 1989, p. 382)

¿Qué es lo que se ventila en la salvaguardia de la diversidad lingüística tan preconizada por las instancias europeas, inquietas ante el ritmo actual de la homogeneización cultural que condena a nuestra herencia lingüística a desaparecer (*Contact Bulletin*, 16, 2)? Los cuatro elementos centrales que determinan esta cuestión son la mundialización, la informatización, la racionalización económica y la inmigración, los cuales favorecen en conjunto «la lenta riada hacia el inglés que tiene lugar en todo el mundo» (de Swaan, 1999, p. 7).

Está claro que la mundialización galopante que estamos viviendo conduce a la adopción de medios de comunicación adecuados, tanto en los transportes como en los media,

en la transmisión de datos o en los contactos verbales o escritos. En nuestras primeras clases de lingüística general nos enseñaron que «la palabra sigue a la cosa» para explicarnos la evolución de los préstamos en cuanto al enriquecimiento del vocabulario; de modo que la rapidez con que se acepta el uso de una determinada lengua a través de las fronteras no representa mas que la extensión de un fenómeno que ya nos resultaba familiar. Y como la mundialización tiene su vehículo más poderoso en el desarrollo fulgurante de la informática, no es de extrañar la expansión exponencial de la lengua que la acompaña. A ello se añaden argumentos de racionalización y eficacia económicas a favor de la limitación de las lenguas empleadas en las relaciones internacionales. Y aunque a primera vista pueda parecer que la inmigración no favorece esa homogeneización lingüística, en realidad la diversidad de origen de los recién llegados hace que la lengua franca de los primeros contactos, a menudo el inglés, se imponga como primer instrumento que a veces basta para frenar toda evolución posterior. Llama poderosamente la atención el número creciente de extranjeros que vienen a Bruselas, a causa de las instancias europeas y supranacionales, y que pasan años ejerciendo en esta ciudad sin servirse nunca de alguna de las lenguas que en ella se hablan. El reciente recurso de las autoridades alemanas a la inmigración de 5.000 informáticos indios para paliar la falta de expertos alemanes suficientemente competentes en esa tecnología puntera, viene también a ilustrar la influencia conjugada de esos cuatro elementos centrales de que antes hablábamos. Sería un error pensar que esos inmigrantes sufrirán una fuerte presión para trabajar en una lengua que no sea el inglés, para ellos tan familiar, o que la falta de conocimiento del alemán vaya a dificultar su implantación en el país de acogida.

Esta sumaria constatación de la dura realidad lingüística supranacional resulta más clara aún en un estudio sobre las actitudes

de los estudiantes francófonos bruseleses respecto a las tres lenguas obligatorias (francés, neerlandés e inglés) en su formación de futuros cuadros de empresa. Dicho estudio revela que una mayoría de ellos anteponen el inglés a su primera lengua, el francés, en cuanto a belleza y utilidad se refiere (Mettewie, 1998). Según Dürmüller (1997, p. 69) la mayoría de los jóvenes suizos preferirían aprender inglés como segunda lengua antes que una de las otras lenguas de su país, aunque rechazan la idea de darle al inglés un estatus oficial o un reconocimiento como lengua nacional (Dürmüller, 1997, p. 70).

Estos pocos ejemplos, en lugar de llevarnos al fatalismo y a la consternación, deberían permitirnos apreciar mejor el tenor de los parámetros que han de ser tenidos en cuenta en la planificación lingüística. Al percibir mejor la totalidad de lo que está en juego, se podrá definir mejor la estrategia a seguir, reforzar la solidez de los argumentos, coordinar mejor los esfuerzos y elegir las técnicas de persuasión capaces de invertir la tendencia.

El mayor problema proviene de lo que Dabène (1994, p. 109) señala como «la gestión escolar del plurilingüismo». Todos, incluidos los especialistas en bilingüismo, hemos sido educados en un marco de referencia unilingüe considerado como la norma, de manera que, sin pretenderlo, todos nos esforzamos en justificar la educación plurilingüe partiendo de presupuestos unilingües. Sin embargo, la realidad lingüística debería incitarnos a distanciarnos de esos modelos educativos que la mayoría de nosotros hemos sufrido. En efecto, hay en el mundo unas 6.000 lenguas y unos 200 Estados-nación para acogerlas (Baker y Prys Jones, 1998, p. 156; Mackey, 1991). Este simple hecho debería hacernos mirar la realidad de frente y sacudir profundamente esos marcos de referencia unilingües de la mayor parte de los modelos educativos.

El ascenso de una lengua predominante como segunda lengua no es más que una ligera ampliación del cuadro de refe-

rencia unilingüe, sobre todo en el ámbito de la educación, en que una aparente apertura hacia un bilingüismo nacido de la necesidad y consistente en la lengua primera más el inglés, no representa un cambio radical de perspectiva. Esta apertura significa todo lo más una brecha, un empujón hacia la percepción de que la adquisición de lenguas no va necesariamente en contra del desarrollo de una educación de masas.

Las perspectivas de promoción del plurilingüismo implican la aceptación de cambios profundos y la respuesta a algunas cuestiones fundamentales. Esta promoción de la educación y de la diversificación de la oferta plurilingüe dependerá de que se pueda llegar a demostrar con éxito que una adquisición suplementaria de conocimientos lingüísticos no representa un fin en sí misma:

(...) La educación en forma bilingüe debe justificarse desde el punto de vista filosófico en tanto que educación y no en términos de conocimientos lingüísticos (...)

(Fishman, 1989, p. 47)

Las investigaciones llevadas a cabo en los Países Bajos por el Centro Babylone de la Universidad de Tilburg (Centro para el estudio del multilingüismo en la sociedad multicultural) indican que, sólo en la ciudad de La Haya, el 49% de los niños que asiste a las escuelas primarias habla un total de 110 lenguas en sus hogares respectivos; y en la enseñanza secundaria el 45% de los alumnos se reparte entre 75 idiomas en sus hogares. Todo ello en una sola ciudad y dentro de un sistema educativo concebido según un modelo unilingüe neerlandés, lo que ha llevado a decir:

Bajo el adoquinado de los Estados-nación, el solar de las hablas y de las lenguas.

(Labrie, 1997, p. 38)

Un paso decisivo para el distanciamiento del marco de referencia unilingüe

será el reconocimiento de que el bilingüismo (y el plurilingüismo) no es nunca una cuestión de «todo o nada», que la finalidad de un programa de idiomas no es un desdoblamiento unilingüe, sino que se trata de un fenómeno «de más o de menos», de competencias graduadas en función de multitud de factores pedagógicos y extraescolares. El mensaje que hay que transmitir es que cualquiera puede adquirir una competencia plurilingüe, sin esperar por ello que todo el mundo alcance niveles de competencia iguales ni similares a los que posee en su lengua primera o más usada. La experiencia de varios países lo atestiguan de manera ejemplar.

Los retos a los que debemos hacer frente son enormes, pero no insuperables. Algunas estimaciones cifran en una veintena el número de lenguas vivas que desaparecen cada año. Lo mismo que una especie desaparecida, una lengua es casi imposible de resucitar; sin embargo, se ven pocos movimientos por la salvaguardia de las «pequeñas» lenguas que desplieguen tanta actividad como los que se ocupan de la supervivencia de los pandas o de la defensa de la biodiversidad en las selvas amazónicas. Ahora bien, la mundialización, la informatización y la racionalización están haciendo que cada vez mayor número de lenguas corran peligro de convertirse en «pequeñas lenguas», si no por el número de sus hablantes sí al menos por la variedad de funciones que desempeñan, el número de extranjeros dispuestos a aprenderlas y el lugar que ocupan en los contactos supranacionales.

(...) Cuando una lengua ya no se utiliza en la investigación científica, en la enseñanza científica, en la comunicación de negocios o administrativa, a la larga acaba perdiendo también la capacidad de funcionar en esos ámbitos.

(van den Bergh, 1997, p. 66)

La Comisión Europea es la instancia que más hace por articular una política de diversificación lingüística:

El Libro Blanco sobre la formación: enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva (Comisión Europea, 1995) supone un compromiso firme para promover el aprendizaje de idiomas en una perspectiva educativa que se extiende a toda la vida del sujeto que aprende. El libro contempla la enseñanza de algunas materias a través de una lengua extranjera como un camino que conduce a una sociedad en la que todo el mundo sabrá comunicarse en tres idiomas comunitarios. Este enfoque aporta ventajas considerables. En primer lugar, mejora el acceso al aprendizaje y al uso de una lengua; y en segundo lugar, se amplía el tiempo para aprender otros idiomas, lo cual supone una ventaja para diversificar la oferta de idiomas en las escuelas. Además, el enfoque interdisciplinar puede ser para los jóvenes un estímulo recíproco entre el aprendizaje de una determinada materia y el de un idioma.

(Grosser, 1999, p. 31)

Parece que la vía más segura para conciliar las diferentes necesidades locales, regionales y supranacionales del mayor número de ciudadanos sería poner en marcha una política de educación general en tres lenguas. Dicha política debería ser lo más flexible posible para responder a las necesidades locales y a la vez crear las condiciones de una comunicación más libre. La forma particular que se daría a esta política de educación trilingüe podría, e incluso debería, variar según las regiones.

A este respecto, la política de educación trilingüe adoptada por el Gran Ducado de Luxemburgo puede ser citada como ejemplo, porque aún el mantenimiento de la identidad luxemburguesa con la integración de poblaciones de orígenes diversos y la apertura hacia el exterior. El conjunto de la población en edad escolar recibe en Luxemburgo una enseñanza en tres idiomas: luxemburgués, alemán y francés. El grado de competencia alcanzado depende de la duración de los estudios; pero todos los ciudadanos son capaces de emplear, además de la lengua nacional,

dos lenguas de mayor radio de acción, las de los dos países fronterizos (para más detalles, ver Lebrun y Baetens Beardsmore, 1993). Sin duda la situación geográfica de ese país y sus pequeñas dimensiones son factores que favorecen esa política lingüística, pero también es cierto que la metodología específica representa uno de los elementos clave dignos de atención. Considerando que abarca más de dos lenguas y que todas ellas son utilizadas en un momento dado del plan de estudios como materia en sí y a la vez como vehículo de conocimientos diversos, el ejemplo luxemburgués puede servir de modelo. Volveremos sobre ello.

Para que la apertura tenga realmente sentido, sin duda vale más dar a los ciudadanos los medios para comunicarse con sus vecinos más próximos (es decir, con aquellos con quienes tienen mayores posibilidades de mantener relaciones con regularidad) que arriesgarse a una involución de la cultura en nombre de la mundialización. No se trata, naturalmente, de romper una lanza a favor de la imposición de una lengua franca única como segunda opción, muy al contrario. La promoción de una lengua franca única comporta un peligro importante: la progresiva desaparición de la percepción intercultural y del respeto entre vecinos en comunidades lingüísticas limítrofes.

En el caso de que, tanto si se ha querido como si no, una lengua franca llegara a imponerse un día en Europa, un catalán, por ejemplo, de visita en la región vecina, el Languedoc-Roussillon, podría perfectamente servirse de ella para hacerse comprender por sus vecinos franceses, pero en cambio es poco probable que captara mejor y que apreciara más la especificidad de esos vecinos, es decir los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales que forman parte no únicamente de la competencia lingüística sino también de la competencia cultural. La voluntad de vivir en buena armonía con los vecinos más próximos, que como se sabe

no siempre es tarea fácil, es sin duda alguna el elemento más capaz de favorecer el desarrollo de la apertura. Decir que una segunda lengua común permitiría a un catalán comunicarse con un danés o un griego es seguramente verdad, pero no significa mucho cuando la mayor parte de los contactos tienen lugar entre vecinos inmediatos.

La única salvaguardia de las especificidades culturales es verosímelmente un modelo educativo trilingüe, como el que promueve la Comisión Europea. Y esto es particularmente cierto en el caso de las pequeñas comunidades lingüísticas. Además, ese modelo admite permutaciones muy variadas en función de las realidades lingüísticas de las diversas poblaciones: permite una escolaridad en la lengua regional, en la lengua nacional y en una lengua extranjera, como ya se hace en el País Vasco español (Etcheberria Balerdi, 1999); permitiría igualmente mejorar los resultados escolares en los Departamentos franceses de Ultramar, por ejemplo, gracias al uso del criollo, del francés y de una lengua extranjera; permitiría satisfacer también las necesidades de países con estatuto bilingüe como Bélgica, donde al lado de la lengua oficial de la región, estaría la segunda lengua nacional y un tercer idioma a elegir. Y, en fin, en las zonas urbanas con fuerte densidad de población inmigrante, ¿por qué no estudiar la lengua de origen, la del país de acogida y otro idioma a elegir?

Para los que temen que una educación en una lengua más constituya una amenaza para el estatus de la lengua nacional o regional, pueda frenar la integración de los recién llegados o fragmentar la sociedad, basta contemplar las entidades plurilingües que han implantado un sistema de uniformización lingüística mediante la imposición de un sistema escolar unilingüe, el cual comporta casi siempre clases tradicionales de idiomas modernos. En Bruselas, ciudad oficialmente bilingüe donde la ley impone clases de neerlandés a los alumnos

del plan de estudios unilingüe francófono durante diez años de escolaridad, son muy pocos los que terminan sabiendo enunciar unas cuantas frases seguidas en esa lengua segunda. Para paliar esas carencias, cada vez más los padres francófonos mandan a sus hijos durante una parte de su escolaridad a las clases del plan de estudios unilingüe flamenco de la ciudad, creando así una forma de educación bilingüe parcial sin que sus hijos pierdan su pertenencia a la comunidad francófona ni su competencia en francés. Esas iniciativas por parte de los padres son la respuesta ciudadana a la imposibilidad legal de tener una educación bilingüe eficaz.

La educación unilingüe francófona que se ofrece a los numerosos inmigrantes magrebíes en Bruselas, los cuales deben seguir igualmente durante diez años clases de neerlandés, no es en modo alguno la garantía de una integración fácil en esta ciudad mayoritariamente francófona y no da resultados escolares similares a los de la población autóctona; desde luego tampoco aporta un conocimiento útil de la segunda lengua nacional. Por el contrario, con el *Proyecto Foyer* (Leman, 1993) incorporado al plan de estudios minoritario flamenco de las escuelas bruselesas y basado en una escolaridad trilingüe que contempla la lengua de origen, los alumnos se integran bien en la comunidad escolar, son capaces de seguir todos los cursos de secundaria en igualdad con sus condiscípulos neerlandófonos y a menudo tienen un mejor conocimiento del francés que estos (para más detalles, ver Leman, 1993). En el idioma del hogar familiar estos alumnos no tienen la misma competencia que sus compañeros de la misma edad que se han quedado en el país de origen, hecho normal puesto que no se desarrollan en las mismas circunstancias unilingües que aquellos; en neerlandés no pueden compararse enteramente a los flamencos autóctonos, lo que también es normal porque no utilizan sólo ese idioma en su vida

cotidiana; y en francés, tercer idioma del currículo pero lengua del medio extraescolar, a menudo sobrepasan a los flamencos autóctonos y son capaces de defenderse sin más dificultades que sus iguales en el mercado del empleo bruselesense. En otras palabras, los resultados escolares y lingüísticos en este sistema dan fe: mejores conocimientos que en el sistema unilingüe (el elemento «plus»); menores conocimientos que los unilingües (el elemento «minus») —puesto que no son unilingües, eso no debería extrañar— y una mejor integración social gracias a sus competencias trilingües.

El argumento del riesgo de fragmentación social debido a una forma de educación bilingüe se refiere a menudo a las regiones con conflictos lingüísticos. Pero cuando se analizan los orígenes de esos conflictos, se ve que en su mayoría provienen de la imposición de un modelo educativo unilingüe que no tiene en cuenta ni las aspiraciones ni las necesidades de las poblaciones implicadas.

ESTRATEGIAS

Al tratar de las estrategias capaces de promover la variedad lingüística, es conveniente tener en cuenta la distinción propuesta por Tollefson (1991) y Ager (1999) entre la planificación a nivel macrológico y la aplicable a nivel micrológico.

NIVEL MACROLÓGICO

Las decisiones de orden macrológico son las tomadas por instancias oficiales, por las autoridades supranacionales, por los gobiernos, los ministerios, los organismos oficialmente reconocidos como portadores de un mandato lingüístico, tales como la Academia Francesa, la Oficina de la lengua francesa del Gobierno de Quebec, la Unión de la Lengua Neerlandesa, etc.

Los esfuerzos desplegados por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y el

Servicio europeo para las lenguas menos difundidas representan algunos de los ejemplos más importantes de promoción de la diversidad lingüística, al menos en Europa. Australia, con el reconocimiento oficial de la naturaleza multicultural de su entidad nacional, es otro ejemplo de promoción macrológica de la variedad lingüística mediante programas bilingües (Smolicz, 1992).

Una ilustración concreta de intento de planificación supranacional es la *Declaración de Oegstgeest*, Países Bajos (www.eurocult.org/language.html) desarrollada por la Fundación Europea de la Cultura en Enero de 2000, que en su artículo 1º hace una síntesis de diversas intervenciones de orden macrológico en favor de la variedad lingüística (paradójicamente, ¿esta declaración no existe mas que en inglés!):

Art. 1. A la vista de:

- las relaciones intrínsecas entre el multiculturalismo y el multilingüismo en Europa, expresadas por la vitalidad de las lenguas regionales, minoritarias y autóctonas;
- la *Directiva 77.486* (sin vigencia) del Consejo de las Comunidades Europeas relativa a la educación de los hijos de trabajadores migrantes;
- la *Carta de las lenguas regionales o minoritarias* del Consejo de Europa (1992);
- el *Convenio marco sobre las minorías nacionales del Consejo de Europa* (1995);
- la *Declaración universal de derechos lingüísticos* (1996);
- el *programa de la Comisión Europea de apoyo a la promoción y el mantenimiento de las lenguas regionales o minoritarias*;
- los objetivos del *Año europeo de las lenguas* (2001) formulados por el Consejo de Europa;
- los acuerdos proactivos, así como los programas de acción relativos a las lenguas regionales, minoritarias y autóctonas en el contexto de la Europa multicultural deberían basarse en el reconocimiento no

limitativo de todas esas lenguas como factores de diversidad lingüística y de enriquecimiento cultural.

Vienen después los artículos que proponen ciertas estrategias entre las cuales nos parecen las más pertinentes las siguientes:

Art. 3. Debieran ponerse en marcha programas europeos, nacionales, regionales y locales a fin de dar mayor relieve al estatus de las lenguas regionales, minoritarias y autóctonas en los ámbitos públicos, sobre todo:

- de la educación,
- de los medios audiovisuales y escritos,
- de las bibliotecas públicas y de los servicios de información y de Internet,
- de los servicios de traducción e interpretación,
- de los libros y de las traducciones,
- de las exigencias para el empleo.

Art. 5. Para la planificación lingüística en general, para la planificación educativa en los ámbitos del aprendizaje y la enseñanza de idiomas y para la investigación sociolingüística, deberían ser tenidas en cuenta las estadísticas lingüísticas relativas a las poblaciones escolares multiculturales.

Art. 6 La educación en las lenguas regionales, minoritarias y autóctonas debiera ser ofrecida, controlada y sancionada como parte integrante del currículum en la enseñanza preescolar, primaria y secundaria.

Art. 7. La gama de las lenguas regionales, minoritarias y autóctonas ofrecidas en la enseñanza preescolar, primaria y secundaria debiera estar basada en la composición demográfica de las poblaciones escolares y responder a la demanda expresa de los padres de los alumnos.

Art. 12. Esta declaración debiera ser hecha pública y difundirse entre las instituciones y agencias europeas, nacionales, regionales y locales que desempeñan una función importante en el desarrollo de las políticas lingüísticas.

El primer artículo de esta *Declaración* ilustra algunas intervenciones de orden macrológico, mientras que para algunas personas los artículos siguientes no pasarán de ser una expresión de buenos deseos y para otras una política a largo plazo. Ahora bien, la planificación lingüística es siempre una cuestión a largo plazo. *La Ley italiana 482*, sobre la protección de las minorías lingüísticas, fue promulgada en 1980 para no entrar en vigor hasta el 4 de Enero de 2000:

Esta Ley hace posible, bajo ciertas condiciones, la utilización de esas lenguas en las Juntas municipales, en la toponimia, en la enseñanza, en los medios de comunicación y permite el apoyo a las editoriales e industrias culturales a través de los presupuestos regionales.

(Contact Bulletin, 16, 2 [2000])

Las cuestiones de orden macrológico planteadas por la política trilingüe preconizada por las instancias europeas reaparecen en la siguiente lista de condiciones a

las cuales se dirigen diversos equipos (por ejemplo, el Consejo europeo para las lenguas, Het Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, el Landesinstitut für Schule und Weiterbildung en Soest, etc.).

ANÁLISIS DE LAS COMBINACIONES DE IDIOMAS OFRECIDAS EN FUNCIÓN DE LA SITUACIÓN GEOGRÁFICA, LA COMPOSICIÓN ETNOLINGÜÍSTICA Y LA MOVILIDAD DE LAS POBLACIONES INTERESADAS

Alemania se ha visto obligada a reorientar las necesidades lingüísticas del sistema educativo como consecuencia de su reunificación, a fin de tener en cuenta el deseo de substituir el ruso como primera lengua extranjera en la antigua Alemania del Este por otros idiomas. Las consecuencias de la «avalancha hacia el inglés» se han traducido en el ámbito de la educación por una reducción planificada de la oferta lingüística, ya sea en clases de idiomas o en programas bilingües. Las estadísticas alemanas sobre la distribución de las lenguas extranjeras en los programas escolares ofrecen el cuadro siguiente:

Idioma impartido	Porcentaje de la población escolar afectada
Inglés	95%
Francés	24%
Latín	10%
Ruso	5%
Otros	1%

Fuente: *Bildung und Wissenschaft*, 1998.

La presencia en Alemania de unos 7.200.000 extranjeros (de los cuales aproximadamente el 28% son turcos, el 18% ex-yugoslavos y el 25% ciudadanos de la Unión Europea) ha motivado la introducción de varias combinaciones de lenguas y programas, ya sea en cursos bilingües impartidos en la primera lengua y en alemán, ya sea en cursos intensivos de alemán como lengua extranjera en combinación con cursos para los alemanes no origina-

rios de Alemania, en los que el idioma del hogar familiar puede contar hasta con cinco clases por semana.

Existen programas bilingües en la enseñanza secundaria desde 1969 (Christ, 1997; Mäsch, 1993) con una demanda creciente para su extensión. El número de programas bilingües gestionados por el Estado de Rhenania-Westphalia puede dar idea de la diversidad ofrecida en ese nivel de enseñanza:

Combinación bilingüe	Número de centros que la imparten
Alemán-Inglés	85
Alemán-Francés	18
Alemán-Neerlandés	5
Alemán-Griego	3
Alemán-Ruso	2
Alemán-Español	1
Alemán-Italiano	1
Alemán-Letón	1

Fuente: *Bildung und Wissenschaft*, 1998.

En Baviera son frecuentes los acuerdos de intercambio con centros escolares extranjeros: 413 escuelas colaboran con centros franceses, 283 con escuelas de países anglosajones, 60 con Italia y 30 con Hungría (*Bildung und Wissenschaft*, 1998, 4).

En Finlandia, en 1996, practicaron alguna forma de educación bilingüe el 8% de las escuelas primarias, el 14% de las escuelas secundarias inferiores y el 24% de las superiores (Nikula y Marsh, 1996). Y en el Gran Ducado de Luxemburgo la totalidad de la población escolar sigue un programa trilingüe desde 1912 (Oestreicher, 1996).

Por Decreto del 13 de Julio de 1998, la Comunidad Francesa de Bélgica autoriza la inmersión parcial en párvulos, en la enseñanza primaria y secundaria, ya sea para el aprendizaje de un idioma o el lenguaje de signos, así como cursos de sensibilización a la lengua y cultura de países de los que proceda una importante inmigración en la Bélgica francófona.

EVALUACIÓN DE LAS FASES DE LA INTRODUCCIÓN DE UN SEGUNDO Y UN TERCER IDIOMA

Diversos países han optado por sistemas muy diferentes en cuanto al momento de la introducción de un segundo o tercer idioma para impartir materias no lingüísticas. En el Gran Ducado de Luxemburgo, la segunda lengua, el alemán, es introducida a partir del segundo año de primaria, con

un aumento gradual hasta el final de ese nivel de enseñanza; la tercera lengua, el francés, se introduce como lengua oral a partir del tercer año de primaria y se convierte en el idioma de enseñanza de las matemáticas desde la entrada en secundaria (Lebrun y Baetens Beardsmore, 1993; Hoffmann, 1998). Alemania y el Reino Unido tienden a introducir el uso de una segunda lengua para materias no lingüísticas en la enseñanza secundaria (Mäsch, 1993; Coyle, 1997). En Alsacia hay programas bilingües con una distribución equilibrada de 50%-50% desde la entrada en primaria (Oficina Regional del Bilingüismo). En el País Vasco español, por el contrario, se ofrecen diversos tipos de programas bilingües según lo deseen los padres, imponiendo un mínimo de contacto tanto con el vasco como con el castellano para todos los alumnos (Artigal, 1993; Cenoz, 1998).

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO LINGÜÍSTICO E IMPACTO EN EL CURRÍCULUM

Se han realizado pocos estudios comparativos sobre este tema, aunque las observaciones alemanas sobre el ritmo del progreso tanto lingüístico como de los contenidos de otras disciplinas han demostrado que inicialmente es de esperar una ralentización con respecto a las clases impartidas en la lengua dominante (Drexler-Andrieu, 1993). Por otra parte, la experiencia británica ha demostrado que en algunos centros educativos los gru-

pos bilingües, una vez superada la fase de ralentización, llegaban a los exámenes de fin de escolaridad con un año de adelanto sobre los grupos del mismo centro que seguían los mismos programas por el sistema unilingüe (ver *Intertalk*); pero podría ser que esos éxitos se debieran en parte a la selección inicial de los alumnos.

REORGANIZACIÓN DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN
EN LAS DIFERENTES FASES DE LA EDUCACIÓN:
ÍNDOLE Y NÚMERO DE MATERIAS
IMPARTIDAS EN LAS DIVERSAS LENGUAS

La mayor parte de los programas bilingües chocan con dificultades para conciliar la naturaleza específica de la instrucción bilingüe con los criterios de evaluación estandarizados propios de los programas unilingües. Las Escuelas Europeas tienen la suerte de contar, en el Bachillerato Europeo, con una evaluación final que tiene en cuenta el programa específicamente bilingüe (Baetens Beardsmore, 1995). Los institutos bilingües alemanes han elaborado un sistema sutil de «no perdedores» en el que puede añadirse al diploma final una «mención bilingüe» si el examen se ha realizado satisfactoriamente en la segunda lengua; pero el alumno no será penalizado si decide hacer el examen en el primer idioma, siempre que haya contestado correctamente a las preguntas relativas a la materia no lingüística (Mäsch, 1993). Algunos institutos franceses y alemanes ofrecen una doble posibilidad de exámenes, lo cual permite a los que han aprobado tener acceso automático a las Universidades de ambos países sin tener que pasar exámenes de idiomas (Christ, 1997). En los Países Bajos, puesto que los exámenes de las materias no lingüísticas han de ser obligatoriamente en neerlandés, incluso para los alumnos de los programas bilingües, los dos últimos años se cursan necesariamente en la lengua nacional oficial (Fruhauf, 1997). En fin, la reciente iniciativa de las autoridades europeas de promover un «Portfolio

lingüístico europeo» supone un fuerte estímulo para el desarrollo de la educación multilingüe.

GARANTÍA DE CONTINUIDAD DE LA OFERTA
LINGÜÍSTICA A MEDIDA QUE LOS ALUMNOS
PROGRESAN EN LOS DIFERENTES NIVELES
ESCOLARES

Sólo en el Gran Ducado de Luxemburgo se ofrece la posibilidad de seguir progresando en el segundo y tercer idioma a medida que el alumno va avanzando en sus estudios y cambia de nivel (Lebrun y Baetens Beardsmore, 1993). En muchos países en los que alguna forma de educación bilingüe se ha puesto en marcha en el nivel de primaria, se registran fracasos escolares importantes por la falta de continuidad al pasar a la secundaria. En cambio, los países que, por la razón que sea, no introducen los programas bilingües hasta que empieza ese nivel no tienen tal problema.

FORMACIÓN DE ENSEÑANTES CAPACES
DE ASUMIR A LA VEZ LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS
Y LOS CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS
ESPECIALIZADAS NO LINGÜÍSTICAS EN LOS
DISTINTOS NIVELES ESCOLARES

La falta de docentes especialmente formados para la enseñanza plurilingüe constituye uno de los obstáculos más importantes para la extensión de estos programas. Austria y Alemania consiguen resolver ese problema porque la formación de los enseñantes en esos dos países comporta siempre dos materias, de manera que es más fácil encontrar profesores cualificados en un idioma moderno y a la vez en una disciplina no lingüística (Heindler y Ajuba, 1997). Además en ambos países hay ya cierta experiencia en la formación básica de los futuros enseñantes bilingües. Kroschewski *et al.* (1997) han subrayado los aspectos específicos necesarios para la formación de profesores que han de trabajar en dicho sistema, sobre todo en lo que

se refiere a la evaluación, al trabajo en grupo y al peso de los fenómenos culturales ligados a una disciplina determinada.

PROVISIÓN DE MATERIALES ESCOLARES
RELATIVOS A UNA ASIGNATURA IMPARTIDA
EN LENGUA EXTRANJERA ADAPTADOS AL
SISTEMA DE EVALUACIÓN

Drexel-Andrieu (1993) ha demostrado la ineficacia del material escolar para la Geografía importado de Francia en orden a las necesidades del currículum alemán que vienen impuestas por los exámenes finales. A menudo no sólo los contenidos se adaptan mal a las necesidades concretas, sino que el nivel lingüístico de ese material escolar con frecuencia también resulta demasiado alto para un momento determinado de la progresión en la segunda lengua. Puede ocurrir, pues, que los planes de estudios nacionales exijan un tipo de materiales que no existen en el mercado editorial. En Luxemburgo todos los materiales utilizados en la primaria son de elaboración nacional, precisamente para que estén bien adaptados a la especificidad del programa trilingüe vigente. En cambio, los materiales para secundaria se importan de países francófonos o germanófonos porque se supone que los alumnos han alcanzado ya un nivel de competencia en los dos idiomas extranjeros que les permite asimilar los contenidos no lingüísticos de esos cursos. También el *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* de Rhenania-Westphalia dedica una parte de sus actividades a la elaboración de materiales específicos destinados a sus programas bilingües, sobre todo con el fin de que los alumnos que han cursado una materia en uno de los idiomas puedan, si es necesario, hablar o escribir sobre esa misma materia en el otro idioma del currículum (ver *Population Growth and Distribution, Reihe Bilingualer Unterricht*, 1992 o bien *Around the World, Materialien für Bilinguale Klassen*, 1993).

EL NIVEL MICROLÓGICO

Las decisiones de orden micrológico en la planificación lingüística son las tomadas por locutores individuales: el enseñante en su clase, el orador en un discurso, el presentador de radio o televisión, etc. Ese comportamiento personal da a cada individuo la capacidad de influir sobre las decisiones de orden macrológico en materia lingüística y de hacerlas operativas (Ager, 1999, p. 2).

Por una parte, todos podemos realizar campañas de información con el fin de hacer coincidir los conceptos educativos básicos de referencia con la realidad cambiante de las necesidades lingüísticas. Es cosa nuestra, de los especialistas, de la gente con experiencia en la materia, el hacer un trabajo de divulgación que tenga en cuenta posibles prejuicios y reticencias, tanto de las personas de mente abierta a las innovaciones como de las que pudieran ser hostiles, por la razón que fuera, a la extensión de los programas bilingües a un mayor número de alumnos. Eso es exactamente lo que han hecho los especialistas de la inmersión en Canadá (ver S. Lapkin; M. Swain y V. Argue, 1983) los cuales no se limitaron a sus investigaciones y a participar en congresos y coloquios propios de su disciplina académica, sino que de manera continua llevaron a cabo un trabajo de divulgación entre el gran público, los padres, las escuelas, los medios de comunicación, etc., para explicar la naturaleza, la progresión y las expectativas de la educación bilingüe. El resultado de esta labor de divulgación realizada por los propios especialistas ha sido la ampliación de la inmersión en Canadá desde un solo grupo de alumnos en 1972 a más de 300.000 alumnos anglófonos actualmente (ver *Langue et Société*, 1984).

Pero, más que de los proyectos y las decisiones políticas, de lo que depende el porvenir ecolingüístico de Europa es del convencimiento de la opinión pública en favor de una Europa multilingüe.

(Labrie, 1993, p. 363)

Se trata, pues, de actuar como grupos de presión en este tema:

No ese tráfico de influencias (...), hecho de corrupción de funcionarios y de pirateo de la información, sino una defensa y promoción de intereses constructiva y argumentada.

(de Galember, 2000, p. 18)

Esa actividad como grupos de presión puede realizarse a todos los niveles. Eso es exactamente lo que hace la asociación belga Prolingua, actuando en pro de la modificación de una legislación demasiado restrictiva que impide la enseñanza integrada de una segunda lengua y una disciplina no lingüística. Por medio de repetidas intervenciones tales como conferencias de prensa, cartas a los periódicos, visitas puerta por puerta, a los políticos y en los ministerios, reuniones informativas con empresarios, cámaras de comercio, sindicatos, acudiendo a la ayuda benévola de personajes de actualidad como el primer astronauta belga, de figuras mediáticas como artistas y deportistas, Prolingua ha conseguido crear un clima propicio para una mayor aceptación de la idea de poner remedio a las carencias de los sistemas educativos unilingües. Sabiendo que «hay más de 10.000 grupos de presión en Bruselas. Hay unos 20.000 funcionarios en las instituciones europeas. Un lobby cada dos funcionarios» (de Galember, 2000, p. 18) no se deberían tener complejos para actuar como grupo de presión ante las instancias nacionales u otras con poder para modificar los marcos de referencia unilingües que hoy existen.

La experiencia de Prolingua ha permitido poner de relieve algunas contraverdades ignoradas por el gran público, fácilmente obnubilado por la omnipresencia del inglés en algunos medios de comunicación. Un ejemplo: el Presidente de la Federación de Empresas belga recibe unas 4.000 solicitudes al año de estudiantes llenos de títulos y ufanos por sus conocimientos de

inglés; pero cuando el Presidente les explica que la índole de los intercambios anglo-belgas exige un profundo conocimiento de la otra lengua nacional, los candidatos se van cabizbajos preguntándose cómo es que no les habían advertido antes de esta realidad. Este tipo de cosas pone de manifiesto la necesidad de informar y de actuar como grupo de presión, aunque sólo sea por contrarrestar las ideas al uso sobre las necesidades lingüísticas.

A otro nivel, el de los enseñantes implicados en la educación multilingüe, la modificación de la metodología y de las técnicas de enseñanza, tanto de los idiomas mismos como de las materias vehiculadas en una segunda lengua, supone también una intervención individual de orden micrológico.

¿Cuáles son los problemas con que nos enfrentamos la mayoría de nosotros en esta profesión? En lo que atañe a las finalidades en materia de competencias lingüísticas, los problemas son sobre todo los señalados por los investigadores luxemburgueses en la realización de la educación trilingüe. Se trata, por una parte, de responder a las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida el paso continuo de un idioma a otro constituye una traba para el trabajo intelectual, para el estudio no sólo de los idiomas sino de todas las asignaturas del programa?
- ¿En qué medida el uso simultáneo de dos idiomas impide a los alumnos pensar y expresar con soltura sus ideas, sus sensaciones, sus sentimientos?
- ¿En qué medida esa práctica es causa de un cierto mutismo de los alumnos, de una actitud crispada, de una falta de seguridad en sí mismos, de una incapacidad para el trabajo personal y creativo? (Oestreicher, 1996).

Por otra parte, subsiste nuestra dificultad de crear las condiciones necesarias para una comunicación oral auténtica, sobre todo para mantener un discurso fluido las cuales son, a su vez, la base de la producción escrita (*Informe TEO*, 1995).

Esta interacción entre las iniciativas de orden macrológico y las de orden micrológico puede ser ilustrada por la educación desarrollada en el Gran Ducado de Luxemburgo, cuya política lingüística está de acuerdo con los deseos europeos de promover conocimientos trilingües para la totalidad de la población escolar. Ello se consigue integrando las clases de idioma con las de materias no lingüísticas, que son vehiculadas en alguna de las tres lenguas. Esta política respeta el apoyo y el desarrollo de la lengua nacional menos difundida, que es el luxemburgués; estimula los contactos con los vecinos más próximos al ofrecer el alemán como segunda lengua obligatoria y el francés como tercera; y aporta las técnicas más innovadoras, tanto en lo que se refiere a los métodos como al uso de ordenadores para la adquisición oral.

En efecto, en Luxemburgo se utiliza el ordenador en la enseñanza primaria no para el aprendizaje del escrito sino para el desarrollo de la competencia oral. Los niños trabajan en grupos de tres o cuatro en cada ordenador, creando cada uno su propia historieta oral que luego presentan ante toda la clase; con el micro del ordenador pueden elaborar una historieta personal, modificarla y corregirla sin la intervención de los adultos ni la necesidad de soporte escrito, y finalmente controlar si sus compañeros pueden comprenderla al presentarla en clase. Toda la operación está basada en el predominio del oral, en una interacción espontánea y natural de las preguntas y las respuestas, en la concentración de los niños sobre el mensaje creado por ellos mismos y no por los profesores. En el momento de la presentación, tanto los alumnos como el enseñante pueden proponer modificaciones de la historieta, corrigen errores y re-

flexionan juntos sobre la estructura. Una vez aprobada la versión definitiva, el enseñante transcribe el texto, a petición expresa de los niños, lo que supone una vinculación natural entre lo oral y lo escrito sin las trabas de una capacidad limitada inicialmente a dominar la forma escrita.

Estos métodos innovadores han tenido como resultado una confianza incrementada de los niños para utilizar el nuevo idioma, sin miedo a los «riesgos» necesarios para llegar a dominar una nueva lengua. Incluso los más tímidos, que apenas hablan en las clases de idioma tradicionales, se convierten así en animados narradores. A menudo renuncian gustosamente al recreo para terminar sus historietas, lo que puede dar idea de la poderosa motivación que implica esta técnica oral. Una soltura sin complejos frente a las diversas lenguas permite así el paso sin traumas al uso de varios idiomas para las asignaturas no lingüísticas (ver el *Informe TEO*, 1995).

En el plano de la actividad individual, es decir, a nivel micrológico, cada individuo en el Gran Ducado puede usar cualquiera de las tres lenguas oficiales conforme a sus competencias, sus preferencias o la índole de la actividad desarrollada, según confirman las encuestas (Berg, 1993). Y para rizar el rizo, los conocimientos de inglés, cuarta lengua en los planes de estudios, son francamente elevados, como puede observarse en las entrevistas con alumnos de enseñanza técnica y profesional que aparecen en el film *Intertalk*, producido con el apoyo de la Comisión Europea. Esas competencias en inglés confirman lo ya señalado por Mäscher (1993) sobre los programas bilingües alemán-francés: los alumnos que habían cursado esas enseñanzas, con inglés como tercera lengua, obtenían mejores resultados en este idioma que los alumnos del programa alemán tradicional con inglés como primer idioma extranjero, a pesar de que los primeros habían tenido menos horas de inglés que los segundos.

CONCLUSIÓN

El ejemplo luxemburgués demuestra que la mundialización no tiene por qué ir acompañada necesariamente de la promoción de una sola lingua franca tenida por el camino más corto hacia la multiplicidad de los contactos; que la racionalización no implica necesariamente la reducción de la variedad de idiomas en un plan de estudios; que la informatización puede incluso promover y no frenar la adquisición de varias lenguas; y que la inmigración tampoco implica necesariamente una reducción del acceso al plurilingüismo, puesto que el 33% de la población luxemburguesa es de origen extranjero.

(Traducción: José Manuel Torres Arca)

BIBLIOGRAFÍA

- AGER, D.: *Identity, Insecurity and Image: France and Language*. Clevedon, Multilingual Matters, 1999.
- ARTIGAL, J.: «Catalan and Basque Immersion Programmes», en H. BAETENS BEARDSMORE (ed.): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters, 1993, pp. 30-53.
- BAETENS BEARDSMORE, H.: «The European School Experience in Multilingual Education», en T. SKUTNABB-KANGAS (ed.): *Multilingualism for All*. Lisse, Swets y Zeitlinger, 1995, pp. 21-68.
- BAGGIONI, D.: *Langues et nations en Europe*. Paris, Payot, 1997.
- BAKER, C. y PRYS JONES, S.: *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters, 1998.
- BERG, G.: «Mir wëlle bleiwe wat mir sin», en *Soziolinguistische und sprachtypologische Betrachtungen zur luxemburgischen Mehrsprachigkeit*. Tübingen, Narr, 1993.
- Bildung und Wissenschaft, 4 (1998).
- BOUCHARD, P.: «Langues en contact: enjeux locaux et planétaires», en *Terminogramme*, 89-90, pp. 5-8.
- BUREAU EUROPÉEN POUR LES LANGUES MOINS RÉPANDUES: *Contact Bulletin*, 16 (2000).
- CENOZ, J.: «Multilingual Education in the Basque Country», en J. CENOZ y F. GENESSEE (eds): *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters, 1998, pp. 175-191.
- CHRIST, I.: «Enseignement et apprentissage bilingues en Allemagne», en G. FRUHAUF; D. COYLE e I. CHRIST (eds): *L'enseignement des matières non-linguistiques par une langue étrangère: pratiques et perspectives dans l'éducation bilingue en Europe*. Alkmaar, European Platform for Dutch Education, 1997, pp. 87-109.
- COMMISSION EUROPÉENNE: *Livre blanc sur la formation: enseigner et apprendre - Vers une société cognitive*. Luxembourg, Bureau des Publications Officielles de la Commission Européenne, 1995.
- CONTINUING EDUCATION CENTRE: *Intertalk: Plurilingual Education Across Europe* (videocassette). University of Jyväskylä, Finland, 1998.
- COYLE, D.: «L'enseignement par les langues en Grande Bretagne», en G. FRUHAUF; D. COYLE y I. CHRIST (eds): *L'enseignement des matières non-linguistiques par une langue étrangère: pratiques et perspectives dans l'éducation bilingue en Europe*. Alkmaar, European Platform for Dutch Education, 1997, pp. 167-190.
- DABÈNE, L.: *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette, 1994.
- DREXLER-ANDRIEU, I.: «Bilingual Geography: a Teacher's Perspective», en H. BAETENS BEARDSMORE (ed.): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters, 1993, pp. 173-182.
- DE GALEMBERT, B.: «Défendre la propriété rurale privée en Europe», en *Bulletin de l'Association de la Noblesse du Royaume de Belgique*, 222 (2000), pp. 14-20.

- DE SWAAN, A.: «L'anglais et les autres langues de communication en sciences sociales», en *Terminogramme*, 89-90 (1999), pp. 21-24.
- DÜRMLER, U.: *Changing Patterns of Multilingualism: From Quadrilingual to Multilingual Switzerland*. Zürich, Pro Helvetica, 1997.
- ETXEBERRIA BALERDI, F.: *Bilingüismo y Educación en el País del Euskara*. Donostia, Erein, 1999.
- FISHMAN, J.: *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon/Philadelphia, Multilingual Matters, 1989.
- FRUHAUF, G.: «Enseignement bilingue aux Pays-Bas», en G. FRUHAUF; D. COYLE e I. CHRIST (eds): *L'enseignement des matières non-linguistiques par une langue étrangère: pratiques et perspectives dans l'éducation bilingue en Europe*. Alkmaar, European Platform for Dutch Education, 1997, pp. 119-142.
- FRUHAUF, G.; COYLE, D. e I. CHRIST (eds): *L'enseignement des matières non-linguistiques par une langue étrangère: pratiques et perspectives dans l'éducation bilingue en Europe*. Alkmaar, European Platform for Dutch Education, 1997.
- GROSSER, C.: «Approfondir les expériences, élargir l'impact. Enseignement intégré d'une langue étrangère et d'une discipline non-linguistique (CLIL)», en D. MARSH y B. MARSLAND (eds): *CLIL Initiatives for the Millennium*. Jyväskylä, Continuing Education Centre, 1999, pp. 31-33.
- HEINDLER, D. y AJUBA, G.: «Formes de l'enseignement bilingue en Autriche», en G. FRUHAUF; D. COYLE e I. CHRIST (eds): *L'enseignement des matières non-linguistiques par une langue étrangère: pratiques et perspectives dans l'éducation bilingue en Europe*. Alkmaar, European Platform for Dutch Education, 1997, pp. 15-34.
- HOFFMAN, C.: «Luxembourg and the European Schools», en J. CENOZ y F. GENESEE (eds): *Beyond Multilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters, 1998, pp. 143-174.
- KROSCHEWSKI, A.; MISSLER, B. y WOLFF, D.: «Language Teacher training and Bilingual Education, in Germany», en *European Language Council Thematic Network Project in the Area of Languages, Sub-Project 6: Language Teacher Training and Bilingual Education*. Berlin, Freie Universität Berlin, 1997, pp. 69-101.
- LABRIE, N.: *La construction linguistique de la Communauté européenne*. Paris, Langue et Société (1984).
- LAPKIN, S.; SWAIN, M. y ARGUE, V.: *French Immersion: The Trial Balloon that Flew*. Toronto, OISE Press, 1983.
- LEBRUN, N. y BAETENS BEARDSMORE, H.: «Trilingual Education in the Grand Duchy of Luxembourg», en H. BAETENS BEARDSMORE (ed.): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon/Philadelphia/Adelaide, Multilingual Matters, 1993, pp. 101-120.
- LEMAN, J.: «The Bicultural Programmes in the Dutch-Language School System in Brussels», en H. BAETENS BEARDSMORE (ed.): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon/Philadelphia/Adelaide, Multilingual Matters, 1993, pp. 86-100.
- MACKEY, W.: «Language Diversity, Language Policy and the Sovereign State», en *History of European Ideas*, 13, 1/2 (1991), pp. 51-61.
- MÄSCH, N.: «The German Model of Bilingual Education: an Administrator's Perspective», en H. BAETENS BEARDSMORE (ed.): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters, 1993, pp. 155-172.
- METTEWIE, L.: «Blocages francophones face à l'apprentissage du néerlandais ou la place du néerlandais dans notre système de valeurs», en A. MORELLI et al.: *Le racisme: élément du conflit Flamands-francophones?* Bruxelles, Labor, 1998, pp. 141-144.

- NIKULA, T. y MARSH, D.: *Language and Content Integrated Instruction in the Finnish Primary and Secondary Sectors: a National Survey*. University of Jyväskylä, Continuing Education Centre, 1996.
- OESTREICHER, J. P.: *La situation linguistique et l'enseignement des langues vivantes au Grand-Duché de Luxembourg*. Luxembourg, Ministère de l'Éducation Nationale, 1996.
- OFFICE RÉGIONAL DU BILINGUISME DE STRASBOURG.
- PRONOVOST, G.: «La langue des communications scientifiques en sciences sociales. Un bilan du XIV Congrès mondial de sociologie», en *Terminogramme*, 89-90 (1999), pp. 9-14.
- RAPPPORT TEO: *Développement et évaluation d'un traitement de texte oral*. Luxembourg, Ministère de l'Éducation Nationale, 1995.
- SMOLICZ, J.: *Australian Diversity: Language – A Bridge or a Barrier?* Adelaide, Centre for Intercultural Studies and Multicultural Education, 1992.
- TOLLEFSON, J.: *Planning Language, Planning Inequality*. London, Longman, 1991.
- VAN DEN BERGH, G.: «Grenzen van veeltaligheid?», en *Grenzen van veeltaligheid: Taalgebruik en bestuurlijke doeltreffendheid in de instellingen van de Europese Unie*. Den Haag, Sdu Uitgevers, 1997, pp. 61-71.