

Multiculturalismo y plurilingüismo escolar. La formación inicial del profesorado de la enseñanza obligatoria en las comunidades con dos lenguas oficiales

Marta Milian
Oriol Guasch
(Xelfemm)

Este documento pretende constituir una reflexión sintética respecto a los retos que plantean los fenómenos de la multiculturalidad y el plurilingüismo a la institución escolar y a la formación del profesorado. Su objetivo es constituir un marco de referencia común a los centros universitarios del Estado español que tienen a su cargo la formación inicial del profesorado de la enseñanza obligatoria y, especialmente, para los centros universitarios del territorio del Estado con dos lenguas oficiales. La voluntad de sus redactores es, asimismo, que este manifiesto represente una declaración de principios que, desde la institución universitaria, se brinda a las administraciones educativas.

Este documento no pretende descifrar de manera exhaustiva el problema que plantea la formación lingüística de los futuros enseñantes: no hay referencias, por ejemplo, a otras cuestiones que condicionan también la enseñanza de la lengua, como las incidencias de las tecnologías de la información y la comunicación en los usos

Manifiesto sobre la formación de enseñantes en contextos multilingües y multiculturales.

lingüísticos y sus funciones. Tampoco se incluyen referencias a otros fenómenos importantes de alcance general que influyen en las instituciones educativas.

Sociedad, lenguas y culturas

1. Los mass media y las tecnologías de la información y la comunicación son la base del fenómeno mundial de la globalización que, a caballo entre los poderes económicos y los poderes po-líticos, refuerza una tendencia homogeneizadora, tanto cultural como lingüística, de las sociedades humanas. En contraposición a esta tendencia han aparecido, en todas partes, voces de alarma referentes a la necesidad de velar por la preservación de la heterogeneidad de las sociedades: la diversidad de lenguas y la diversidad de culturas¹.
2. En este contexto global, la institucionalización de Europa como unidad económica y política que abre perspectivas a un afianzamiento de las relaciones sociales, lingüísticas y culturales entre sus estados, la constatación de la diversidad lingüística y cultural de la mayoría de estos estados, y el fenómeno de la inmigración de personas del tercer mundo son la base de una conciencia creciente de cambios en la supuesta

homogeneidad cultural y unidad lingüística de los estados, que se rompe y que abre la puerta a la heterogeneidad de formas de vida y a la diversidad de lenguas.

3. Con referencia a la diversidad cultural de nuestra sociedad, y frente a actitudes asimilacionistas y actitudes segregacionistas, defendemos que la creación de sociedades cohesionadas y comprensivas puede sólo llevarse a cabo a partir de actitudes de asunción de esta diversidad como un bien social, de la voluntad de integrarla en formas de convivencia comprensivas y de la gestión democrática de los conflictos que, necesariamente, genera esta diversidad.
4. Respecto a la diversidad lingüística, consideramos que la configuración de lo que se ha denominado lenguas globales, lenguas regionales y lenguas locales no debería prefigurar una jerarquización lingüística y, menos aún, una aceptación del carácter "natural" de la desaparición de las lenguas locales (que son menos habladas o propias de comunidades políticamente o económicamente menos favorecidas) y de la bondad de su sustitución por lenguas regionales o globales. Esto es así porque todas las lenguas son iguales en el sentido de concreción de la capacidad humana para el lenguaje, y porque

1. Mollà, T. (ed) (2001) *Llengües globals, llengües locals*. Alzira: Ed. Bromera.

cada lengua constituye un instrumento de pensamiento único y original de conceptualización del mundo y un instrumento de cohesión de la comunidad que la habla y de socialización de los individuos que conforman esta comunidad.

Escuela, lenguas y culturas

5. La institución escolar es uno de los ámbitos en los que más se constata la creciente diversidad cultural de nuestra sociedad, así como la necesidad de crear mecanismos que la conjuguen y la conviertan en un factor potenciador de la cohesión social y del crecimiento personal de los individuos.
 6. La escuela es un marco privilegiado para el tratamiento de la diversidad cultural desde una voluntad de cohesión social, porque constituye un microcosmos en el que es posible intervenir de forma controlada para poder:
 - a) Evidenciar que la diversidad social y cultural es una realidad positiva.
 - b) Demostrar que la diversidad social y cultural es un hecho complejo.
 - c) Revelar que la diversidad social y cultural es una ventaja para la sociedad.
 - d) Facilitar la vivencia no problemática de la identidad.
 - e) Establecer un contexto en el que las interacciones sean equitativas.
 - f) Educar en el tratamiento de los conflictos culturales².
- Esta intervención constituye un eje transversal en la formación de los escolares, que debería concretarse en las distintas áreas curriculares.
7. La institución escolar es, también, un marco privilegiado para el tratamiento de la diversidad lingüística. La heterogeneidad lingüística de los escolares y la presencia de tres o cuatro lenguas en los currículums (una o dos oficiales y una o dos "extranjeras") requieren una redefinición de los planteamientos curriculares no sólo en las áreas lingüísticas sino también en las no lingüísticas en tanto que la lengua es el instrumento primordial a través del cual se vehicula y se construye el conocimiento.
 8. Una forma de abordar esta redefinición es abogar por la sustitución de la ideología monolingüe predominante en nuestros sistemas educativos por una nueva ideología plurilingüe que tenga en cuenta:
 - a) La especificidad del conocimiento lingüístico de los hablantes plurilingües, que no puede ser equivalente al

2. Lluch, X. (2002) *Multiculturalitat y escola: una visió valenciana*. Ponencia presentada en el III Congreso de la Escuela Valenciana.

- conocimiento de una suma de mono-lingüismos: el carácter transversal de las habilidades de uso, la conexión de los conocimientos lingüísticos específicos de varias lenguas en la mente de los aprendices, las particularidades de ciertos usos (fenómenos transcódicos como la alternancia de códigos) y de ciertas habilidades (traducción) avalan esta competencia específica.
- b) La noción de repertorio lingüístico como conjunto de saberes y usos lingüísticos de los usuarios de diferentes lenguas, que conjuga los conocimientos y habilidades desarrolladas en cada lengua y que se usa en función de las necesidades y posibilidades de estos usuarios. Esta noción permite evitar la referencia al hablante nativo ideal como modelo del conocimiento lingüístico y reconocer la figura del hablante aloglota como usuario con un conocimiento parcial de una lengua o como usuario en proceso de formación.
- c) El reconocimiento de la figura del hablante aloglota implica la aceptación de la diversidad de expectativas respecto al conocimiento lingüístico de los escolares y de la diversidad de criterios de evaluación de este conocimiento, y una nueva concepción del aprendiz de lenguas.
- d) La redefinición de los conceptos tradicionales de lengua primera o materna, lengua segunda y lengua extranjera³, que han remitido a varias nociones en ámbitos lingüísticos diferentes y que en el ámbito lingüístico de los territorios del Estado con dos lenguas oficiales se han asociado, respectivamente, a la lengua ambiental aprendida en primer lugar, a la lengua ambiental aprendida después de la primera y a la lengua no ambiental aprendida con posterioridad a la primera. La complejidad de las situaciones sociales ha desvirtuado los parámetros que han fundamentado esta distinción: la noción de anterioridad del aprendizaje de una lengua respecto a otras es cuestionada por la abundancia de casos de aprendizaje simultáneo de dos "primeras" lenguas, y la noción de ambientalidad por las situaciones en las que grupos de usuarios pueden evitar en muchas situaciones la pretendida lengua ambiental y sustituirla por otras que teóricamente no lo son (en el caso de las colonias alemanas de Mallorca, por ejemplo, o las situaciones derivadas del progreso tecnológico, donde se puede estar en contacto habitual con una lengua no ambiental).

3. Dabène, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. Paris: Hachette.

- e) La conveniencia de atender a nuevas perspectivas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, como la representación para los aprendices de la distancia estructural y / o cultural entre lenguas, el aprendizaje de terceras lenguas para los bilingües o el fenómeno de pérdida lingüística a causa del aprendizaje de una nueva lengua.
 - f) La constitución de las aulas como ámbitos de uso lingüístico en los que se instituyen comunicaciones simétricas (endolingües) o asimétricas (exolingües) en las que se considera aceptable el uso de una única lengua (monolingües) o de más de una lengua (bilingües o plurilingües).
9. Las consideraciones del punto anterior nos remiten a las ideas de heterogeneidad de los aprendices y de diversidad de sus objetivos, contextos y trayectorias en su aprendizaje lingüístico. La atención a esta diversidad requiere por parte de la institución escolar:
- a) La elaboración de *curricula*/currículos abiertos y diversificados que posibiliten el seguimiento de itinerarios particulares por parte de los aprendices en función de su situación específica.
 - b) La atención a la formación lingüística general de los escolares, que deberá desarrollarse, fundamentalmente, aunque no exclusivamente, a través de las lenguas presentes en los *currícula*. Esto implica necesariamente, por un lado, el tratamiento integrado de estas lenguas, es decir, el planteamiento de su enseñanza a partir de las mismas concepciones didácticas y según una programación complementaria que tenga en cuenta el carácter global del conocimiento lingüístico de los plurilingües; y, por otro lado, la coordinación de las áreas lingüísticas y no lingüísticas, en el sentido que estas últimas constituyen espacios privilegiados de uso real de la lengua donde la función representativa del lenguaje tiene un valor primordial.
 - c) Del punto anterior deriva la importancia de los Proyectos Lingüísticos de Centro como instrumentos de planificación y ordenación del tratamiento de las lenguas curriculares, en función del marco legal, la realidad sociolingüística escolar y los proyectos educativos específicos de los centros.
 - d) La atención específica y diferenciada que requiere la enseñanza de las lenguas minorizadas en los ámbitos territoriales en los que se dan situaciones de contacto de lenguas como las que se producen en los territorios del Estado español con dos lenguas oficiales. Esta especificidad se concreta fundamentalmente en la implantación en estos territorios de modelos especiales de educación lingüística.

Formación de enseñantes, multiculturalidad y plurilingüismo

10. Entendemos que los saberes necesarios en los que se basa la actividad docente del profesorado provienen de tres ámbitos: el de los saberes científicos, el de las creencias y valores y el de la experiencia práctica⁴. La interrelación del conocimiento desarrollado en estos tres ámbitos es el que posibilita a los enseñantes construir un saber mixto, en el que conocimiento teórico y el conocimiento práctico representan los polos de un continuo y los factores de un proceso dialéctico que les permite orientar su intervención en las aulas en función de cada contexto educativo específico.
11. La gestión eficaz de la diversidad cultural de las aulas requiere que los enseñantes tengan una capacidad de descentralización respecto del etnocentrismo, del sociocentrismo y del egocentrismo, propios y de la sociedad, que consideramos necesaria para la promoción simultánea y complementaria de los valores de la cohesión social y del respeto a las distintas identidades en la institución escolar⁵. La expresión lingüística de la descentralización se concreta en los conocimientos para actuar en las aulas según la “ideología plurilingüe” tipificada en el punto 8.
12. La preparación para el desarrollo de esta capacidad debería concretarse en tres puntos del currículum de formación inicial:
- a) En la ampliación de conocimientos en ciencias humanas que hicieran posible una comprensión en profundidad de lo que hemos planteado en el epígrafe “Sociedad, lenguas y culturas”.
 - b) En la reconsideración de la intervención didáctica desde una perspectiva que evitara el etnocentrismo y el sociocentrismo y que incluyera las especificidades de la construcción de conocimientos a partir de lenguas distintas a la propia de los aprendices.
 - c) En un desarrollo personal e interpersonal que favoreciera la asunción de la noción de igualdad de derechos y de no discriminación de lenguas y culturas.
13. Consideramos que el profesorado de educación infantil y primaria debe

4. Freeman, D., J.C. Richards (1993). Conceptions of Teaching and the Education of Second Language Teachers. *Tesol Quarterly*, 27(2): (193-216).

5. Allemann-Ghionda, C.; Perregaux, C.; De Goumoëns, C. (1999) *Curriculum pour une formation des enseignant(e)s à la pluralité culturelle et linguistique*. Berne: Centre Suisse de Coordination pour la Recherche en Éducation (CSRE).

tener el conocimiento suficiente de las lenguas oficiales para impartir la docencia de cada una de estas lenguas y en cada una de ellas; referente a la educación secundaria, creemos que tanto el profesorado de las áreas lingüísticas como el de las no lingüísticas debe tener conocimientos en las lenguas oficiales: el primero, para poder impartir la lengua de su especialización teniendo en cuenta el conocimiento de las otras por parte del alumnado, y el segundo para poder impartir la docencia de su área en una lengua o la otra según las necesidades derivadas de la planificación lingüística del centro.

14. Consideramos, asimismo, que es necesario que el profesorado conozca otra lengua (o otras lenguas), tanto en la educación infantil y primaria como en la secundaria. Sin negar ni subestimar la importancia de la lengua inglesa como lengua global, no podemos olvidar el interés de la presencia de otras lenguas en los *currícula* y, por tanto, la conveniencia de que exista profesorado con conocimiento de otras lenguas del Estado además de las oficiales en el territorio, de lenguas europeas vecinas (francés, italiano, alemán...) o de lenguas de la población inmigrada (árabe, urdu, swahili...).
15. La docencia en las áreas lingüísticas requiere conocimientos del campo de las ciencias del lenguaje que podrían tipificarse en los siguientes puntos:

- a) Los conocimientos de lingüística necesarios para analizar y comparar los sistemas lingüísticos a los niveles fonético y fonológico, sintáctico, semántico, pragmático, textual y discursivo, y conversacional.
 - b) Conocimientos básicos sobre procesos de adquisición de las lenguas primeras y segundas y de los factores que los condicionan.
 - c) Conocimientos básicos de las particularidades del conocimiento lingüístico de los hablantes plurilingües, tanto desde una perspectiva de conocimiento declarativo como desde una perspectiva de conocimiento procedimental.
 - d) Los conocimientos sociolingüísticos necesarios para entender e interpretar las relaciones entre las lenguas y los grupos sociales que las hablan, especialmente en las situaciones de contacto de lenguas que se plantean en nuestra sociedad.
 - e) Unas capacidades comunicativas básicas, verbales y no verbales, en situaciones exolingües.
16. Desde la perspectiva estricta de la intervención didáctica, para la docencia en las áreas lingüísticas se necesita:
- a) Los conocimientos sobre ordenación curricular imprescindibles para la planificación global de la formación lingüística de los escolares en los centros educativos con alumnado

lingüísticamente y culturalmente heterogéneo.

- b) Conocimiento de los fundamentos de la didáctica de la lengua, entendiendo ésta como espacio de interrelación entre enseñantes, aprendices y las lenguas y sus usos, de tal modo que puedan concretarse en procedimientos metodológicos específicos según las lenguas, las perspectivas desde las cuales los aprendices se enfrentan a su aprendizaje y los contextos en los que éste se produce. Esto implicará necesariamente una hibridación de las metodologías tradicionalmente diferenciadas de la enseñanza de lenguas primeras y lenguas segundas.
- c) Una formación que supere la dicotomización del conocimiento didáctico entre referentes teóricos y estrategias de actuación. Esto solamente será posible a partir de la planificación de un prácticum de calidad en los centros docentes y de la elaboración y aplicación reflexivas de propuestas de intervención en las aulas.
- d) Tomar conciencia del papel que representa el conocimiento metalingüístico en el desarrollo de los procesos de autocontrol y creatividad en la producción lingüística. La actuación de acuerdo con las reglas propias de cada sistema se verá favorecida si se observa teniendo en cuenta la lingüística comparada

y si se utiliza una terminología y unas estrategias que ayuden a los escolares a establecer relaciones entre sus distintos conocimientos lingüísticos.

- 17. La docencia en las áreas no lingüísticas requiere los conocimientos de las áreas de las ciencias del lenguaje tipificadas en los apartados (c), (d) y (e) del punto 16 y, además, la conciencia de que cada sistema lingüístico constituye una perspectiva en la conceptualización del mundo. Este hecho es relevante en tanto que implica que cuando las lenguas de escolarización distan mucho estructuralmente de las propias de los alumnos o están culturalmente muy alejadas, pueden representar, por un lado, una dificultad añadida en la construcción del conocimiento por parte de los aprendices, y ser, por el otro lado, una riqueza en el sentido de que amplían los puntos de mira desde los cuales se construye el conocimiento.
- 18. Los conocimientos didácticos básicos que deberían complementar los propios, para la intervención didáctica a las áreas no lingüísticas, podrían tipificarse en los siguientes puntos:
 - a) Tomar conciencia de las características específicas del repertorio lingüístico de los escolares que no tienen como lengua propia la lengua en la que se vehicula la enseñanza

- y de la conveniencia de velar por su ampliación.
- b) Tomar conciencia de la necesidad de desarrollar en los aprendices habilidades receptivas (comprensión oral y escrita), que activen competencias no únicamente lingüísticas.
 - c) El conocimiento de la especificidad del procesamiento del uso de las segundas lenguas, en especial respecto a la lectura y la composición escrita. El carácter central de estas habilidades en la construcción del conocimiento en el contexto escolar requiere que el profesorado le preste una atención especial e intente proporcionar estrategias de soporte adecuadas.
 - d) Tomar conciencia del relevante papel de la producción lingüística en los procesos de adquisición de las lenguas y de la especial importancia de la interacción entre escolares y entre escolares y profesores para facilitar la construcción de conocimientos cuando éstos se vehicular en una lengua diferente de la de los escolares.
 - e) Tomar conciencia de la necesidad de regular de forma adecuada las respuestas correctivas a las producciones de los escolares en una lengua que no es la propia con el objetivo de evitar la fosilización de formas erróneas, pero evitar al mismo tiempo el quebrantamiento continuo del flujo comunicativo.

Conclusión

19. Los planteamientos que hemos formulado en los 18 puntos anteriores abogan en varios aspectos por una revisión más o menos radical de los *curricula* de la formación inicial del profesorado. La necesidad de esta revisión coincide en el tiempo con la que se propugna en el proceso de convergencia de los sistemas universitarios de la comunidad europea. Sin embargo, esta coincidencia, que puede tener un efecto favorable indiscutible en la redefinición de los *curricula* para la formación inicial del profesorado de la enseñanza obligatoria, corre el riesgo de no ser más que una renovación epidérmica si no se acompaña de un proceso de reflexión y de estudio –de reciclaje y de formación– del profesorado universitario, agente de la formación inicial de los futuros enseñantes de la educación obligatoria.

Somos conscientes de que en este documento se hace referencia a fenómenos nuevos de gran alcance que afectan a nuestro sistema educativo. Sabemos que la asunción de estos fenómenos por parte de las administraciones educativas y de la institución escolar no es posible sin un debate y una reflexión que requieren tiempo. Creemos, sin embargo, que es indispensable que este debate se inicie. Esperamos que la reestructuración de las titulaciones universitarias que se inicie en los próximos meses, así como la consiguiente modificación de

los planes de estudio constituyen una buena ocasión para avanzar en la línea que proponemos. Esperamos, asimismo, que las diferentes instancias educativas (movimientos de renovación pedagógica,

administraciones, asociaciones de enseñantes, etc.) quieran participar en esta reflexión. Solamente un diálogo a muchas voces nos ofrecerá la opción de conseguir los objetivos planteados.

Marta Milian y Oriol Guasch

Bellaterra (Barcelona), Novembre de 2003

*Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura
i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona*

marta.milian@uab.es

oriol.guasch@uab.es

Red temática de investigación “L’Educació Lingüística i la Formació d’Ensenyants en contextos Multiculturals i Multilingües” (Àmbito de Formació del Professorado)

-
- Marta Milian, Oriol Guasch, Teresa Ribas, Anna Camps (Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona)
 - Margarida Cambra, Juli Palou, Cristina Ballesteros, Montserrat Fons (Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Barcelona)
 - Joan Perera, Liliانا Tolchinsky, Melina Aparici, Carme Arbonés, Carme Buisán, Joan Busquets, Lluïsa Carbonell, Marcel Fité, Mariana Fuentes, Pilar Monné, Cristina Real, Elisa Rosado, Miquel Siguan (ICE de la Universitat de Barcelona)
 - Isabel Ríos, Montserrat Ferrer (Departament d’Educació. Universitat Jaume I)
 - Romana Martínez (Escola Universitària Edetània. Adscrita a la Universitat de València)
 - Paulina Ribera, Adela Costa, Consol Juan; Vicent Miralles, Carmen Rodríguez (Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de València.)
 - Josep M^a Baldaquí, Joan Josep Ponsoda, M^a Antònia Cano, Vicent Brotons, Joan Borja, Carles Segura, Josep Manuel Escolano, Virtuts Torró. (Departament de Filologia Catalana. Universitat d’Alacant)
 - Pere Alzina, Nito Coll (Departament de Ciències de l’Educació. Universitat de les Illes Balears)
 - Uri Ruiz Bikandi (Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika Saila - Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea).
 - Matilde Sanz, Pilar Sagasta (Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea. Mondragon Unibertsitatea)
-