

EL LUGAR IDEOLÓGICO DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS: CUESTIONES SOBRE EL FENÓMENO MIGRATORIO.

Antonio González Vázquez

M.^a Pilar Núñez Delgado

Fernando Trujillo Sáez

Grupo de investigación “METECO: enseñanza del EL2 en el contexto escolar”

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Universidad de Granada

RESUMEN

Pese a lo innegable de la relación entre lenguaje e ideología, y quizá precisamente por lo estrecho de ésta, no resulta en absoluto fácil de analizar, y mucho menos si lo que tratamos de poner en evidencia es el modo en que la misma ideología determina el discurso didáctico en relación con el sentido y las formas que ha de adoptar la enseñanza de las lenguas en cada momento. Más allá del debate sobre si se debe enseñar gramática o no, sobre cómo se enseña a usar la lengua, o sobre los enfoques que se van presentando como más adecuados, lo cierto es que la presencia cada vez mayor de personas de otras lenguas y otras culturas en las aulas obliga a análisis y, sobre todo, a propuestas, más comprometidas con el sentido ético de la educación lingüística. En este trabajo repasamos muy brevemente las relaciones entre lenguaje e ideología y las que se establecen entre ideología y enseñanza de las lenguas, para llegar así a una propuesta didáctica de revalorización de la multiplicidad cultural en las aulas.

1. Lenguaje e ideología: la lengua como producto ideológico

De un modo cartesiano, podemos dudar de la naturaleza real de nuestra existencia, pero no dudaremos de su naturaleza ideológica. La realidad no la percibimos y procesamos como meros estímulos físicos – o no sólo – sino que la procesamos como una representación imaginaria y ésta no ha estado siempre igualmente configurada. Las relaciones sociales en cada momento de la Historia han producido sucesivamente representaciones distintas de la relación de los individuos con sus condiciones reales de existencia (Althusser, 1988).

Ese es, precisamente, el lugar donde habita la ideología y su pórtico de entrada y su modo de configuración es la lengua. Esa representación imaginaria de nuestras condiciones reales de existencia es la que nos sitúa en el mundo, la que nos constituye en sujetos, la que nos permite reconocer al otro en el consenso social y ser reconocido, produciendo una imagen especular de nosotros mismos (mirándonos en el espejo de los demás nos reconocemos, en una metáfora tan cara al estructuralismo¹).

Justamente, esa mecánica básica de los procesos ideológicos como reconocimiento mutuo es la condición *sine qua non* de todos los esquemas comunicativos que parten de la interacción verbal entre sujetos, reconocidos, por tanto, sólo dentro de la particular perspectiva ideológica que sustenta todo el armazón de la teoría comunicativa, la cual soporta, a su vez, la teoría lingüística, como veremos más adelante. La interpelación que continua y cotidianamente la ideología efectúa sobre el sujeto lo hace necesariamente en contextos lingüísticos. Es la lengua la que nos otorga la naturaleza ideológica de sujetos y a través de la lengua es como vamos construyendo el imaginario que nos representa en relación con nuestras condiciones reales de existencia, nunca percibidas “directamente” sino a través de ese imaginario.

Desde esta perspectiva cada lengua no es sino la distinta forma de relacionar el plano de la expresión con el plano del contenido dentro de las coordenadas que la peculiar coyuntura ideológica permita o genere. La lengua sería en parte un producto ideológico equiparable a otras segregaciones como la literatura, la política o la historia; en ellas, al igual que en la lengua, lo que fundamentalmente entra en juego son elementos simbólicos.

Las relaciones sociales que determinan los distintos estadios de la matriz ideológica y que son las responsables últimas, por tanto, de las distintas inflexiones que se produzcan en sus segregaciones, son también las responsables últimas de los límites de actuación y evolución de una lengua, si bien no de una forma mecánica: las relaciones sociales determinan la matriz ideológica y ésta a su vez determina las segregaciones y modula sus determinadas reglas de juego. En este contexto resumía Paul Friedrich (1993) las posibilidades, vinculándolas con un aspecto de la realidad, parcial si bien determinante, como la economía política, en el sentido de establecer los vínculos o interdependencias entre lenguaje, ideología y economía política:

Tal interdependencia tiene al menos cuatro direcciones obvias, todas ellas ilustradas por teóricos importantes. Primero, la economía política puede determinar la ideología, que entonces determina al lenguaje, aunque hay mucha retroalimentación y contra-determinación entre ambos. Segundo, la economía política puede verse como determinando en gran parte los complejos del lenguaje y de la ideología, que se interpretan completamente entre sí. Tercero, el problema principal puede ser cómo el lenguaje media entre la ideología y la economía política. Cuarto, y por último, el lenguaje puede estar entrelazado completamente con la economía política, específicamente con lo económico y lo tecnológico, incluso con más fuerza, porque lo hace del modo menos obvio y más insidioso. De esta síntesis compleja, donde lo tecno-económico es siempre lingüístico y lo lingüístico es siempre tecno-económico, surge la ideología como un primer resultado –quizás el primer resultado- que rige los actos y las

actitudes humanas. Hay otras posibilidades. Por ejemplo, modelos débiles dicotomizan el universo en dos niveles, uno de ellos dominante. Dependiendo de si es dominante el lenguaje, la ideología o la economía (política), tenemos respectivamente, 1) el determinismo lingüístico, 2) el idealismo categórico o el marxismo superideologizado, o 3) el economismo fundamentalista o una variedad de la economía clásica.

La peculiar obsesión de la ideología por permanecer invisible, por dejarse ver tan sólo a través de sus efectos, ha dificultado sobremanera el estudio de su vínculo con el lenguaje, en mayor medida, si cabe, que con las otras segregaciones, en parte por su relación más estrecha. Ahora bien, si la lengua es, en parte, como decíamos, resultado o producto de la ideología, no lo es menos la ciencia encargada de su estudio, la Lingüística, o el área de estudio dedicada a su aprendizaje y su enseñanza, la Didáctica de la Lengua. En ellas, la distancia como producto con respecto a la ideología es mayor que en el caso de la lengua y, por tanto el vínculo que las une menor. De ahí que la elucidación del matiz ideológico de su evolución (el de la Lingüística y la Didáctica de la Lengua) resulte más fácil de trazar por cuanto es más visible, por cuanto su construcción es más consciente por parte del agente responsable del discurso, del lingüista y el didacta.

La evolución del pensamiento lingüístico y el pensamiento didáctico ha ido prefijando una serie de ópticas con que mirar tanto la lengua como el lenguaje. Sólo la crisis de los parámetros lingüísticos entendidos ya como clásicos (léase los estructuralistas) ha ido abriendo el interés hacia los agentes que sostienen el pacto comunicativo², los sujetos y sus prácticas discursivas en contexto (imprescindible para un análisis ideológico, pues la ideología sólo existe desde una perspectiva material en la práctica de los sujetos). De ahí derivan conceptos tan sorprendentes como el de *negociación de significados* y su aparente ingenuidad didáctica (cómo, nos preguntamos, conseguir esa negociación en el espacio del aula, cuando en el espacio social abierto se negocia a sangre), que de forma paradójica encuentra acomodo docente con conceptos tan ideológicamente sospechosos como *adecuación, coherencia*, etc. La paradoja de coexistencias semejantes se deriva del conflicto o contradicción que se produce en el interior de los aparatos ideológicos, en este caso tanto la lingüística³, como aparato tecnocientífico, como la escuela, configurada como por emanatismo desde los principios tan poco lingüísticos como netamente ideológicos, en el sentido más puro de aparato ideológico, de limpiar, fijar y dar esplendor, cuyo cuño persiste con plena vigencia didáctica.

2. Ideología y paradigmas para la enseñanza de las lenguas: el lugar ideológico de la enseñanza de las lenguas

En efecto, los paradigmas científicos, los métodos de investigación y, por supuesto, los modos de entender el lenguaje y su enseñanza responden inevitablemente a circunstancias sociohistóricas concretas con las cuales evolucionan. Este concepto de paradigma (Khun, 1995) designa, pues, no sólo una teoría aceptada, sino una matriz disciplinar en la que las teorías, las prácticas y los métodos integran creencias, valores y formas de interpretar la experiencia.

Los postulados estructuralistas y postestructuralistas (de Saussure a Chomsky pasando por Hjelmslev) contemplaban el lenguaje como un objeto de extensión previamente delimitada y bastante restringida, cuya organización había que describir con la objetividad demandada por el positivismo imperante. Su aspiración era convertir la Lingüística en una ciencia con las exigencias que esto comportaba –una epistemología, un objeto claramente delimitado y un método propio– según habían establecido otros campos como las matemáticas, la química o las ciencias naturales que tanto habían avanzado a lo largo del siglo XIX y en los primeros años del siglo XX. Ciertamente, es poco el interés por el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas bajo los presupuestos de estas tendencias lingüísticas, pero, incluso así, las descripciones y análisis estructurales o generativistas pasaron a los libros de texto y ahí se mantuvieron, hasta hoy incluso, dando origen a los modelos que suelen denominarse formal y funcional (Breen, 1996).

Las llamadas “nuevas ciencias del lenguaje” tienen como rasgo más destacado el hecho de que pretenden ampliar el objeto de estudio tratando de abarcar, para ello, la totalidad de lo que constituye una lengua, incluidos los aspectos más asistemáticos, como los significados o el funcionamiento pragmático, que los estructuralismos habían obviado. Esta ampliación del objeto conlleva la consideración de los personas en tanto que usuarios del lenguaje y el interés por lo que hacen cuando se comunican por medio de una lengua natural. El discurso didáctico que corresponde a estas ciencias es el que se agrupa bajo el marchamo de “enfoques comunicativos” – paradigmas procesuales en la terminología de Breen (1996) – que han supuesto un avance innegable en la reflexión y en la práctica a propósito de cómo se enseñan y se aprenden lenguas.

Sin embargo, tales paradigmas no se sustraen a la lógica cientifista heredada del positivismo, de ahí que los modelos de investigación dominantes en el campo de la enseñanza de lenguas sigan siendo los de corte cuantitativo. El hecho de continuar

apegados a “métodos” entendidos como modelos cerrados, junto con la creencia de que la mejora de la enseñanza escolar de las lenguas pasa casi únicamente por probar nuevos enfoques como opciones cerradas de intervención, sigue eludiendo muchos aspectos implícitos en la educación en general y en la educación lingüística en particular (Núñez, 2004), con lo que, pese al cambio innegable, algunos autores hablan de postpositivismo (Jacobs y Farrell, 2001) porque son aspectos parciales los que se modifican, pero no la matriz que genera el conjunto.

En realidad, los debates sobre la validez de tal o cual enfoque o método, a los que parecen reducirse en ocasiones los problemas que presenta la enseñanza de lenguas en el siglo XXI, eluden lo que debía ser el punto de partida: el replanteamiento del papel del lenguaje en el mantenimiento de un *status quo* social, político y económico, y el análisis de la acomodación que, en consecuencia, realizan los modos de enseñar y aprender lenguas. Se trataría, en suma, de intentar comprender en qué medida los valores asignadas a los aprendizajes escolares, las reformas de contenidos y métodos o el sesgo de las reflexiones tanto teóricas como prácticas sobre el sentido y el valor la enseñanza de las lenguas son dictadas por la misma matriz o si son elementos de un campo autónomo de dinámica propia, es decir, si deben entenderse –en terminología de Martín Criado (2003)- como *funciones* o como *efectos*.

La pedagogía crítica ha ido poniendo de manifiesto a lo largo de los años las funciones socio-ideológicas de la institución escolar a través de aportaciones tan destacadas como las de Freire, Gramsci, o las de la Escuela de Frankfurt, cuyo sentido último puede sintetizarse en el constructo de “racionalidad comunicativa” de Habermas (1987), que la caracteriza como la única que permite unir los ámbitos escindidos por la lógica cognitivo-instrumental propia de la organización capitalista y de los postulados funcionalistas. Frente a la lengua como objeto o esencia, este autor opone la acción concreta intersubjetiva de los agentes lingüísticos que él sitúa inserta en el mundo sociocultural frente a la competencia chomskiana, con lo cual sienta las bases de un cambio de paradigma que han contribuido a fundamentar Appel, Giroux, Foucault, Bourdieu o los teóricos del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, Wodak, etc.).

La naturaleza ideológica de la lengua es inseparable de la comprensión de la sociedad como un orden comunicativo e interpretativo. La propia etimología de la palabra *comunicación* da cuenta de las relaciones comunitarias que se establecen entre los seres, de la puesta en común de ciertos bienes materiales, espirituales o afectivos, y de la creación de significados e interpretaciones compartidos. Esta noción aparece muy

ligada a la de *uso*, que contempla las prácticas comunicativas como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación. Las lenguas son, en efecto, los signos más indicativos y prestigiosos de la identidad colectiva y por eso se erigen en uno de los elementos básicos que constituyen la realidad social y cultural.

A la escuela le corresponde en gran medida, y en tanto que institución creada para perpetuar la hegemonía del poder que la financia, lograr que los ciudadanos adquieran la competencia comunicativa socialmente válida junto con las actitudes vigentes ante las lenguas y su diversidad. En este caso, la ideología globalizadora del neoliberalismo es la base misma del funcionamiento de la educación, pese a que se siga sosteniendo la falacia de la neutralidad desideologizada como intrínseca a la escuela.

De hecho, ninguno de los paradigmas de enseñanza de lenguas comentados, ni siquiera los postpositivistas, da cabida de forma visible a la comprensión ideológica de la realidad y del lenguaje más que de una forma superficial. Esto explica que, como señalan Macedo, Dendrinis y Gounari (2005), siga habiendo muchas reticencias a incorporar a la enseñanza de las lenguas factores como la cultura, el género o la raza. Se ignora así que el discurso configura la realidad, que las palabras acaban por ser las cosas. No obstante, ningún análisis lingüístico puede deshacerse sin más de la ideología, y así lo prueba la reflexión sobre la interculturalidad traída a primer plano por el fenómeno de las migraciones que crea sujetos bilingües cuyo dominio de dos lenguas (la materna y la del país de acogida) no es valorado de la misma manera que el de las personas nativas que, además de su lengua materna, estudian lenguas extranjeras. Esto se produce, no sólo porque no todas las lenguas tienen el mismo valor de cambio del mismo modo que todos los individuos no tienen, tampoco, el mismo valor en la sociedad postindustrial.

3. Enseñanza de la lengua y migraciones

Así, si en muchos otros contextos sociales y educativos la relación entre lengua e ideología es evidente, los contextos migratorios suponen un mirador excepcional. La migración despierta en la tierra que recibe miedos atávicos frecuentemente presentes en las noticias que describen la llegada de inmigrantes como “invasión”, “avalancha” o “desembarco” pero estos temores están atados al capital del migrante: es decir, se teme y se rechaza la pobreza; al mismo tiempo, la marcha de la tierra propia invoca un movimiento de portadores de lenguas y culturas que al llegar a la nueva tierra ven

depreciado el valor de su carga y pronto perciben la necesidad de adquirir una nueva lengua y de apropiarse de nuevos símbolos y significados culturales para operar con la mayor eficacia posible en sus nuevas realidades.

En el espacio educativo la pérdida de valor del migrante se simboliza de diversas formas. Para empezar, su atención educativa sigue basada en la compensación de un déficit, el desconocimiento de la lengua; el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación y la posterior Orden de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos, puede que fueran en su momento factores de innovación pero hoy suponen un verdadero lastre para la modificación de la imagen del “inmigrante como discapacitado” que los textos legales transmiten. En ese sentido, por ejemplo, aún no hemos sido capaces de incorporar los conocimientos de los estudiantes de origen extranjero al aula en lo que significaría una verdadera política de aceptación de la diversidad que, sin dudas, redundaría en múltiples beneficios (lingüísticos, educativos, actitudinales, de formación para la ciudadanía democrática, etc.) tanto para los estudiantes provenientes de familias migrantes como para los estudiantes provenientes de familias sedentarias.

Con este marco normativo, por tanto, los estudiantes de origen extranjero han sido apartados de una escolarización normalizada. No sólo nos referimos al hecho evidente de la segregación de gran parte de los inmigrantes en diversos tipos de aulas (temporales, de acogida, etc.) sino la incapacidad reconocida por parte del profesorado de trabajar con estos estudiantes con normalidad, demandando medidas excepcionales por parte de la administración, a la que acusan constantemente de abandono, de despreocupación o de absentismo. A esto se suma el hecho de que la didáctica del “español para inmigrantes” o EL2 ha vivido en la precariedad teórica y práctica hasta hace bien poco. Por un lado han sido poco los especialistas (incluyendo en esto a las universidades) que se han interesado por el tema, mientras que el ELE (español como lengua extranjera) cautivaba desde el principio a los departamentos de filología hispánica y los centros de enseñanza de lenguas de las universidades; por otro lado, esta “didáctica especial” ha realizado un largo recorrido por un páramo de enfoques, métodos y materiales anticuados o de baja calidad del cual sólo recientemente se está viendo la salida con propuestas y publicaciones al nivel de la enseñanza de otras lenguas.

Estos hechos nos permiten ver la trama ideológica tras las didácticas al uso. Las dudas, las carencias, la perplejidad ante la realidad de las migraciones nos enfrentan a los propios límites de la escuela: la escuela es aún una estructura en la cual la relación individuo-ciudadano y lengua-Estado conforma el modelo imperante, no vulnerado por la presencia de “lenguas extranjeras” en el currículum pues éstas no vienen a alterar el status quo sino a complementar la esencia identitaria que pretende construirse en el aula y que define al individuo como ciudadano ligado a una lengua nacional y en oposición a las “lenguas extranjeras”.

Ante este panorama se requiere una “valorización” en el aula de los estudiantes hijos e hijas de familias de origen extranjero, sus lenguas y sus culturas. Es decir, la escuela que fue creada para la réplica de los valores nacionales, para el mantenimiento del status quo mediante la reproducción cultural, necesita hoy para cumplir con sus propios objetivos formativos superar el modelo sociocéntrico e incorporar las experiencias que traen los estudiantes de origen extranjero al aula. La gran pregunta es cómo hacerlo.

4. El enfoque plurilingüe y pluricultural

Pues bien, esta puesta en valor y esta incorporación de las lenguas y las culturas de los estudiantes al aula adoptan en Europa el nombre de “enfoque plurilingüe y pluricultural”. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MEC, 2002) se encarga de definirlo y, por nuestra parte (Trujillo Sáez, 2005 y 2006a) ya lo hemos tratado en profundidad. Si desde una perspectiva descriptiva plurilingüismo y pluriculturalidad hacen referencia al dominio integrado que tiene el individuo de múltiples lenguas y culturas, como resultado de las distintas experiencias lingüísticas y culturales en las que ha participado, desde un punto de vista educativo este enfoque nos plantea la utilización de las lenguas de los estudiantes en el aula más allá del binomio lengua materna-lengua extranjera y de la apropiación de diversos referentes culturales como objetivo a desarrollar dentro del grupo-clase y en el entorno exterior al centro. Intentaremos desarrollar con un poco más de detalle ambas propuestas.

El plurilingüismo en las aulas tiene, al menos, dos objetivos fundamentales: poner en contacto a los estudiantes con la diversidad lingüística y considerar (percibir, analizar, utilizar, valorar) la diversidad lingüística presente en el aula. Ambos objetivos admiten una gradación en cuanto a la complejidad en el tratamiento de las lenguas y en relación con la edad de los estudiantes. En cuanto a la edad de los estudiantes, podemos

pasar de un acercamiento lúdico a las lenguas en Educación Infantil con objetivos actitudinales (hacia las lenguas y hacia las comunidades de hablantes) hasta objetivos ligados a la socialización terciaria y los contenidos de las otras áreas curriculares en Educación Primaria o Secundaria; materiales como el *Portfolio Europeo de las Lenguas* pueden acompañar este movimiento desde la etapa infantil hasta el período adulto.

En términos de complejidad en el tratamiento de las lenguas debemos avanzar desde un acercamiento superficial a la diversidad lingüística (aprender a pronunciar correctamente los nombres de todos los estudiantes debería sentirse como una obligación profesional por parte del profesorado, así como crear un entorno lingüísticamente rico en el aula mediante carteles con expresiones en las lenguas presentes en el aula, la utilización de saludos en los distintos idiomas,...), un nivel medio de complejidad (recitales de poesía en las lenguas de los estudiantes, talleres de lengua para y por los estudiantes o proyectos lingüísticos como la conocida web *Llengües del Món* del IES Miquel Tarradell de Barcelona ,...) hasta llegar a un tratamiento elaborado en el cual el plurilingüismo se inserta completamente en la escuela (utilización de textos en las L1 de los estudiantes en las distintas áreas curriculares, asignaturas optativas en la L1 de los estudiantes, proyectos de currículum intergrado plurilingües, etc.). Sólo esta evolución en la presencia y el uso de las lenguas en el aula nos permitirá hablar de plurilingüismo haciendo justicia al término. Al mismo tiempo, esta progresión en complejidad exige la implicación no sólo de profesores individuales sino de los centros, fundamentalmente a través de proyectos lingüísticos de centros que den cobertura a actuaciones globales dentro del aula, en todo el centro y hacia la comunidad –con los padres y madres de los estudiantes, con el barrio, con los agentes sociales, etc.–.

Más allá de la lengua, cultura e ideología mantienen lazos de una complejidad muy superior al espacio aquí disponible para poder analizarlos. La cultura, uno de los conceptos fundamentales de la modernidad desde su aparición terminológica a caballo entre Francia y Alemania en pleno siglo XVIII, trenza sus hilos con la ideología y es difícil no caer en los cantos de sirena que el término lanza a la didáctica de las lenguas para que confundamos “cultura”, “lengua” y “nación” con la consiguiente naturalización de unas relaciones de poder que tienen sus raíces en el dominio de los modos de producción, pasados y presentes.

Por nuestra parte y desde la perspectiva de la educación lingüística, la intención es doble. Por un lado, superar la reducción de “lengua” y “cultura” a las lenguas y las

culturas “nacionales” –con su difícil interpretación lingüística y antropológica–; por otro lado, y en relación con la cultura, plantear tres cuestiones importantes (Trujillo Sáez, 2005 y 2006a): en primer lugar, en relación con la multiculturalidad es necesario asumir que la diversidad es el rasgo que define a la humanidad y que todo contexto social es multicultural por definición; en segundo lugar, en relación con la pluriculturalidad, es necesario descubrir que nuestra identidad es, en realidad, un constructo de múltiples identificaciones, resultado de la participación en diversas experiencias vitales y de la pertenencia a diversas comunidades de forma simultánea, y que, por ello, todo individuo es pluricultural; por último, en relación con la interculturalidad, es necesario percibir que todo acto comunicativo puede ser intercultural, es decir, supone la puesta en contacto de dos (o más) individuos pluriculturales en un esfuerzo interpretativo de negociación de significados. Por ello, la interculturalidad supone la participación activa y crítica en la comunicación desde el reconocimiento de la multiculturalidad y la pluriculturalidad.

Estas tres cuestiones están siempre enlazadas y no es factible contemplarlas en la práctica de manera aislada: desarrollar la pluriculturalidad (es decir, las múltiples identificaciones que mantiene el individuo) supone adentrarnos en la multiculturalidad (es decir, en los múltiples agrupamientos sociales y sus culturas que coexisten en cualquier territorio) a través de la interculturalidad (es decir, de la participación en el acto comunicativo culturalmente marcado). Sin embargo, de las tres cuestiones es la pluriculturalidad la que asumimos como objetivo educativo por su incidencia en el individuo, el agente de aprendizaje.

Por nuestra parte, y dentro del objetivo de la “valorización” del estudiante de origen inmigrante frente al modelo de “estudiante nativo”, nos planteamos dos posibilidades de actuación para el desarrollo de la pluriculturalidad: la “socialización rica” y la “conciencia cultural”. La “socialización rica” supone familiarizar a nuestros estudiantes con una diversidad de contextos sociales y las personas en ellos implicadas (Trujillo Sáez, 2006a). El contacto con la diversidad es, al mismo tiempo, una experiencia de socialización y un factor de enriquecimiento, si está bien gestionada, de la socialización primaria y secundaria.

Nuestro planteamiento consiste en trabajar los procedimientos interpretativos y la apreciación de la diversidad de la sociedad y de las identificaciones múltiples del individuo. Esto no ocurre mediante la adquisición de conceptos, sino mediante la práctica comunicativo-interpretativa en multiculturalidad. Es decir, el objetivo es poner

en contacto a nuestros alumnos y alumnas con la diversidad dentro de ellos mismos, en sus aulas, en sus ciudades, en el mundo.

La “conciencia cultural” (Trujillo Sáez, 2005) es un proceso de reflexión sobre el concepto de cultura y el reconocimiento de la presencia de la cultura en los tres planos antes mencionados: conciencia acerca del hecho de que la diversidad es un rasgo fundamental de la sociedad y de cómo los grupos sociales crean, usan y gestionan sus símbolos y significados (culturas) creando una rica matriz socio-cultural (conciencia de multiculturalidad); acerca de cómo la identidad de cada individuo es el resultado de múltiples experiencias, un compuesto complejo y flexible que se adapta, mostrando una de sus caras, a muy diversas situaciones socio-comunicativas (conciencia de pluriculturalidad); acerca de cómo en cada situación comunicativa nuestro interlocutor es un individuo pluricultural y cómo, además, cada situación comunicativa está regida por unas convenciones culturales para la gestión de la interacción de cuyo conocimiento, entre otros factores, puede depender nuestra efectividad y el éxito comunicativo (conciencia de interculturalidad). La didáctica de la lengua puede favorecer esta concienciación mediante la presencia de la diversidad socio-cultural en el aula, el acceso a una variedad de experiencias comunicativas (lectoras por ejemplo, pero también cinematográficas, escénicas, etc.) y un enfoque crítico de la enseñanza.

De manera práctica, podemos llevar a cabo estas dos líneas de actuación, la “socialización rica” y la “conciencia cultural”, de diversas maneras: la utilización del aprendizaje cooperativo para la gestión del trabajo (Trujillo Sáez, 2002), la etnografía en el aula, la dramatización y la literatura, el uso constructivista y crítico de las tecnologías de la información y la comunicación, o, por supuesto, el mismo *Portfolio Europeo de las Lenguas* (Cassany, 2006; Trujillo Sáez, 2006b), entre otros procedimientos. En todas estas estrategias didácticas se propone el cuestionamiento de la identidad y la superación de la identidad nacional y religiosa, el acercamiento a realidades y patrones culturales distintos a las del propio estudiante, la adopción de una perspectiva crítica ante los textos, las situaciones y los hechos de la vida social y el reconocimiento de la diversidad como factor constituyente de la sociedad.

Evidentemente, estas estrategias no llegarán al aula por una simple transferencia de los resultados de la investigación o la existencia –más o menos visible– de propuestas didácticas como la aquí presente. El plan de actuación esbozado (Núñez Delgado, González Vázquez y Trujillo Sáez, 2006) debe comenzar por la formación inicial del profesorado, continuar en la formación permanente y acabar revirtiendo en

los estudiantes e incluso en la formación de padres y madres de estudiantes, en un movimiento, a medio plazo, de renovación social promovido desde la escuela.

5. A modo de conclusión

En resumen, en la confluencia de ideología y lenguaje es necesaria una revalorización de las lenguas y las culturas presentes en el aula para beneficio de los individuos, de la escuela y de la sociedad. El procedimiento aquí expuesto ha sido el “enfoque plurilingüe y pluricultural” desde la perspectiva de asumir las lenguas y las culturas de los estudiantes como una fuente de riqueza al servicio de la educación. La pretensión no es añadir nuevos objetivos de aprendizaje, el objetivo es cambiar la escuela.

Referencias bibliográficas

- ACERO, J. J. (s/d): “El papel del lenguaje en la conformación del pensamiento: Gadamer y la relatividad lingüística”, disponible en <http://www.ugr.es/~acero/Prepublicaciones>
- ACERO, J. J. (s/d): *Ludwig Wittgenstein*. Disponible en <http://www.ugr.es/~acero/Prepublicaciones>
- ACERO, J. J. (1993): *Lenguaje y filosofía*. Octaedro: Barcelona.
- ALCINA FRANCH, J. y BLECUA, J. M. (1983): *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- ALTHUSSER, LOUIS (1988) “Ideología y aparatos ideológicos del estado”, en *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2000) “Sobre el poder simbolito”, en *Intelectuales, política y poder*. UBA/Eudeba: Buenos Aires.
- BREEN, M.P. (1996): “Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I y II)” en *Signos* nº 19 y 20, págs. 50-64 y 52 a 73.
- CASSANY, D. (2006): *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CERNY, J. (1998): *Historia de la lingüística*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- CHOMSKY, N. (2000): *Sobre el poder y la ideología: conferencias de Managua 2*. Madrid: Visor.
- CUMMINS, J. (2004): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- DIJK, T. VAN (1998): *Ideología: un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa.
- FRIEDRICH, PAUL (1993); “Lenguaje, ideología y economía política”; en *Revista de antropología social*, 2; pp. 49-71
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- KHUN, T. S. (1995): *Qué son las revoluciones científicas*. Madrid: Altaya.
- LYONS, J. (1986): *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Teide.
- MACEDO, D., DENDRINOS, B. Y GOUDARI, P. (2005): *Lengua, ideología y poder: la hegemonía del inglés*. Barcelona: Graó.
- MADRID, D. (2005): “Cambios paradigmáticos en la enseñanza de las lenguas”, en AYORA, C. Y GONZÁLEZ, A. (Eds.): *Estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Ceuta: Universidad de Granada.
- MARTÍN CRIADO, E. (2003): “Una crítica de la sociología de la educación crítica”, en *Anduli. Revista andaluza de ciencias sociales*, 2; pp. 9-27.
- MEC. (2002). *Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya.
- NÚÑEZ DELGADO, M.P., GONZÁLEZ VÁZQUEZ, A., Y TRUJILLO SÁEZ, F. (2006). “La formación del profesorado de español. Situación actual y propuestas” en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2006, nº 42, pp. 65-80.

- NÚÑEZ DELGADO, M.P. (2004): "Lenguaje, interculturalidad y escuela. Sobre el valor de la educación lingüística como educación social", en *Actas del III Congreso Nacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- RODRÍGUEZ, J. C. (1984) "Ideología y lingüística teórica (de Saussure a Chomsky)", en *La norma literaria*. Granada: Diputación Provincial.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2002). "Aprendizaje Cooperativo para la Enseñanza de la Lengua" en *Publicaciones*, 32, pp. 147-162, disponible en <http://fernandotrujillo.com/publicaciones.html>
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2005). "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua" en *Porta Linguarum*, 2005, nº 4, pp. 23-39, disponible en <http://fernandotrujillo.com/publicaciones.html>
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2006a). *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Barcelona. Octaedro.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2006b). "La cultura en l'ensenyament d'idiomes: de la teoria a la pràctica a través del PEL" en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2006, nº 39, pp. 49-55.
- TUSÓN, J. (1982): *Aproximación a la historia de la lingüística*. Barcelona: Teide.
- VOLOSHINOV, V. (1976): *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

¹ Para un análisis de la relación entre las consideraciones sistema/individuo entre los ámbitos social y lingüístico véase Juan Carlos Rodríguez (1984)

² Para un análisis de las repercusiones ideológicas del concepto de comunicación en la teoría lingüística estructuralista, véase Juan Carlos Rodríguez, 1984.

³ Entendiendo la lingüística como un universo simbólico, como un instrumento de conocimiento y de construcción del mundo de los objetos tal como entiende la tradición neokantiana los sistemas simbólicos. Como tal sistema simbólico la lingüística será, en términos de Bourdieu (2000), una estructura estructurada y estructurante.