

Paisajes lingüísticos y translingüismo como propuesta lingüística a una pedagogía de frontera

Antonio González Vázquez

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Universidad de Granada

Fernando Trujillo Sáez

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Universidad de Granada

Coordinador del Grupo de Investigación HUM-840 "Conocimiento Abierto para la Acción Social"

Cuadernos de Pedagogía, Nº 492, Sección Tema del Mes, Septiembre 2018, Editorial Wolters Kluwer

Los autores de este trabajo proponen visiones novedosas sobre la vida y la educación en la frontera que abracen la complejidad y la riqueza en lugar de rechazarlas o simplemente tolerarlas.

El término 'Educar en la frontera' que aglutina este monográfico representa en sí mismo un oxímoron. Es decir, se trata de una construcción que une conceptos tan aparentemente enfrentados como la frontera, un fenómeno no nuevo pero sí con sentidos, valores y experiencias en amplio desarrollo, con la educación, que asume declarativamente una pretensión de universalidad que se opone como tal a la separación que conlleva la frontera. Es más, las fronteras se multiplican y no queda claro que toda la educación pretenda hacerlas desaparecer, y mucho menos que lo consiga.

Obviamente, hablamos de Frontera no solo en sentido geográfico, sino social, cultural, político y en última instancia, de conocimiento. Las fronteras no existen, por tanto, lejos del aula, sino que esta está atravesada por multitud de ellas y no es fácil desde la perspectiva individual del docente, y también del alumno, visibilizarlas o pensarlas. Es más, las fronteras se proyectan educativa y sutilmente dentro del individuo mismo creando sujetos escindidos, cultural y socialmente marcados por su fractura interior. De ahí la necesidad de concebir al maestro como intelectual (Giroux, 1990) que las reconozca y las convierta en material educativo para trabajar con ellas en la construcción de un conocimiento negociado y dialógico.

La pretensión de continuidad que aporta la educación frente a la diferencia, frente a la frontera, ha consistido precisamente en no reconocerla, en invisibilizarla o en dilatar sus límites hasta perderlos en el horizonte, identificando la universalidad educativa con la única presencia cultural de respaldo oficial o hegemónico. El resultado es una pérdida de identidad por parte de los agentes educativos que confunde, de un lado, la universalidad de la diferencia con el imperio de lo particular universalizado y, de otro, el conocimiento y porosidad de las fronteras con la imposición de solo una e impermeable.

Bajo la reivindicación democrática de una supuesta igualdad de derechos a una misma educación universal se esconde la desaparición de la democracia por vía de una educación puesta al servicio de la aculturación; una democracia, en este caso, entendida como el respeto a la construcción de un conocimiento común desde la diferencia. El reto educativo consiste en integrar, en palabras de De Sousa Santos (2010; 87), «el derecho de ser iguales cuando la diferencia nos inferioriza y el derecho de ser diferentes cuando la igualdad pone en peligro nuestra identidad».



La mera existencia de campos emergentes de investigación muy fértiles como los centrados en la Pedagogía de frontera, los Paisajes Lingüísticos (o paisajes escolares, en su concreción educativa) o el Translingüismo ponen de manifiesto, por una parte, la necesidad educativa e investigadora de actuar frente a fenómenos extendidos que, sin embargo, no siempre son transparentes y esconden posiciones ideológicas que conducen a codificar y determinar precisamente espacios de exclusión, primero educativos y luego sociales en el amplio sentido. Estos nuevos términos, por otra parte, ofrecen la perspectiva esperanzadora de una educación que trasciende las fronteras; una educación que, consciente de su incapacidad para derribarlas, ofrece la posibilidad de traspasarlas y, por tanto, menguarlas. Tras la Pedagogía de frontera o el Translingüismo aparece la construcción de un sujeto nuevo como finalidad de una nueva educación, un sujeto capaz de construir su identidad precisamente, a ambos lados de cualquier frontera de forma no excluyente, sino inclusiva.

Landscapes/Paisajes

No hace muchos años, si viajabas por algunas autovías importantes, te sorprendían, blanco sobre azul, tipografías árabes sobre las señalizaciones viarias. Algún

tiempo más atrás, bastante tiempo, la sorpresa aparecía sobre señales de topónimos corrigiendo la ultracorrección castellana en territorios con otras lenguas. Los años transcurridos hasta cierta aceptación, o consenso, superan ya las cuatro décadas. Pareciera baladí la elección de una u otra lengua en las señalizaciones públicas. Nada más desacertado.

El conjunto de los mensajes públicos constituye un paisaje lingüístico preñado de implicaciones comunicativas que se superponen unas a otras desde una perspectiva nada naïf que conlleva, como todo acto comunicativo, la configuración de un emisor por parte del receptor y viceversa y de mensajes que van más allá de lo puramente denotativo. Es decir, el mensaje de un rótulo, como todo mensaje, va más allá de Sanjén o Lérida: conlleva un lector que pueda reconocerlo y por tanto construye un lector obligado a entenderlo para poder desenvolverse. Los rótulos, por tanto, no solo reproducen un paisaje geográfico, sino que crean un paisaje lingüístico. Y en lo lingüístico la frontera a menudo convive con la política, la cultura, la distinción social, etc.: no extraña, por tanto, la guerra de rótulos de hace algunos años.

La envergadura de las repercusiones ilocutivas del fenómeno señalizador (y delimitador) ha hecho que la lingüística trascienda los seis tipos comunes de signos que proponía la ya clásica definición de Landscape/Paisaje como el lenguaje de las señales públicas, vallas publicitarias, nombres de calles, nombres de lugares, letreros de tiendas comerciales y letreros públicos en edificios gubernamentales [que] se combinan para formar el paisaje lingüístico de un determinado territorio, región o aglomeración urbana (Landry y Bourhis, 1997) para abarcar signos móviles, palabras habladas, páginas web, compositores de texto, etc.; en definitiva la construcción de la realidad en términos contemporáneos, y que constituye, como podemos imaginar, un territorio minado.

La escuela ha de ser

Consciente y hacer conscientes a sus miembros de cuáles son las fronteras que discurren por su propio paisaje lingüístico

La escuela, atenta por una parte a las inquietudes de los nuevos discursos científicos y correlato, por otra, de las dinámicas sociales en las que se inserta, de la que es producto y espejo, no puede ser ajena a los mecanismos de auscultación social, de introspección y relativización identitarias y de provisión de mecanismos de desenvolvimiento en un entorno cuya construcción lingüística es cada vez más física y tangible: no identificar su intencionalidad ilocutiva supone no entender el mundo en que vivimos.

La escuela ha de ser consciente y hacer consciente a sus miembros de cuáles son las fronteras que discurren por su propio paisaje lingüístico, y ha de reflexionar y hacer reflexionar sobre la naturaleza no solo de sus rótulos y mecanismos de comunicación, sino de los destinatarios que pueden decodificarlos, de si son tenidas en cuenta sus identidades y, por tanto, integradas como personas iguales en el proyecto educativo, y, al mismo tiempo, ha de ser consciente de qué receptor quiere construir a partir de su paisaje lingüístico.

En este sentido, puede, por ejemplo, que el inglés no sea la lengua que puedan decodificar los alumnos de educación primaria de un colegio español, pero sí que llegue a serlo y para ello tiene cabida en el paisaje lingüístico escolar. Es decir, la pura fisicidad omnipresente del paisaje lingüístico actúa como un repositorio de mensajes en contexto de indudable valor comunicativo. Suponen, *stricto sensu*, exponentes altamente utilizables por el profesor de lenguas para trabajar las implicaciones pragmáticas de esos mensajes en las aulas de idiomas, para invitar a la percepción, la reflexión comunicativa y la expresión en los términos de Lefevre que señalaba Malinowski (espacios percibidos, concebidos y vividos) de modo que no se sitúen en un único espacio (perspectiva parcial o tendenciosa) sino en dos o incluso tres de modo que puedan comparar, contrastar, sintetizar y criticar el conocimiento que se obtiene de la indagación de la intencionalidad subyacente a los mensajes emitidos, a la ordenación del paisaje que suponen.

Pero, por otra parte, la escuela no solo ha de conformarse con brindar formas de conocer el sentido subyacente bajo las apariencias del paisaje (la intencionalidad, por ejemplo, de determinados mensajes en carteles urbanos o del idioma de esos carteles en determinados contextos, en su versión más simple) sino que, en el análisis del paisaje lingüístico propio, la escuela puede encontrar un poderoso mecanismo de autoconocimiento. El Schoolscape no deja de ser una concreción de nuestro paisaje que, si bien puede servir de soporte para una primera práctica de aprendizaje de lenguas fuertemente contextualizada, también puede servir a los docentes como primer nivel de evaluación de la realidad construida a partir de ese paisaje, de la coherencia con las partes más declarativas, por ejemplo, de las intenciones reflejadas en los documentos escolares: Proyecto Educativo y Proyecto Lingüístico de Centro (entre otros documentos, pero también idearios no escritos) con los que la escuela concreta su forma de inserción en su contexto social. Todo ello nos permitirá constatar (con la evidencia física de nuestros mensajes concretos y virtuales) quiénes somos frente a quiénes nos creemos, o decimos, que somos, qué realidad, en realidad, estamos construyendo bajo la naturaleza performativa del paisaje que ordenamos.



Translingüismo

Pero si, por una parte, el paisaje lingüístico ofrece la posibilidad de reflexión educativa, de concreción comunicativa de exponentes para el aula de idiomas o de

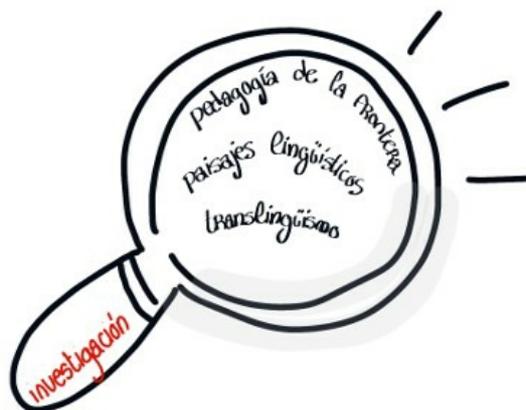
revelación pragmática de intencionalidades de ideología y política lingüísticas y sus fronteras, el tratamiento de su teoría lingüística permite, por otra parte, la construcción de un sujeto y una identidad que ha de ir in crescendo en la interconexión abigarrada de los nuevos paisajes lingüísticos: la identidad translingüística, la identidad del sujeto que no se identifica con ningún paisaje o lo hace parcialmente con todos con una perspectiva crítica en cada uno de ellos, que sabe identificar los límites, las isóneas ilocutivas y es capaz de reconocerlas y permearlas como un espía en la guerra fría. Seguimos hablando de Educar en la frontera. Estamos hablando de una educación que no está atenta a la capacidad de crear fronteras, sino de crear individuos que las reconozcan y las atraviesen, que a voluntad se instalen a un lado o al otro, o a los dos y que construyan libremente su identidad sin exclusiones.

De la mano de la Teoría del Paisaje Lingüístico, el translingüismo incide directamente también sobre las concepciones más asentadas sobre la ideología lingüística que solo entendía de descripciones gramaticales y pragmáticas monolingües en cada sujeto, ya fuese mono o bilingüe. Así, en este último caso, un sujeto que alcanza el bilingüismo (o que siempre lo ha poseído) es descrito como un sujeto con dos comandos monolingües por separado. Esta concepción campea en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras e impone la visión de un sujeto escindido entre dos almas lingüísticas como trasunto de dos espacios divididos por una frontera igualmente lingüística (o no solo). La interlengua no es, así, más que una ruta de desarrollo que culmina, desde sí misma, como un estado dual, separado pero monolingüe (Block, D, 2013).

Frente a este bimonolingüismo escindido normativizado que en realidad solo supone una minoría de la población global y no es sino la idealización metropolitana del Estado-nación en la construcción subjetiva de su identidad, se alza recientemente la constatación de que las competencias lingüísticas que poseen las hablantes de una L2 no se construyen como parcelas aisladas de la L1. En cualquier punto del proceso de adquisición está trabajando la misma competencia lingüística cuyos conocimientos gramaticales, la morfología o el léxico son recursos lingüísticos unificados y en continua evolución al mismo tiempo que el conocimiento pragmático y el conceptual (Cook, 2007). La práctica educativa de la enseñanza de idiomas mediante lo que se vino en llamar bilingüismo aditivo (Lambert, W, 1974) ha sido una reproductora incansable de esa idealización estableciendo la mecánica del cambio de código que situaba la escisión lingüística en una distinción de espacios escolares, tiempos, profesores y en última instancia mentes distintas. En sus enunciaciones, un hablante bilingüe selecciona, de una gramática unitaria y estructurada, las características que de ella va a utilizar, y no selecciona qué gramática utilizar porque en su mente estas dos gramáticas no existen.

Las implicaciones lingüísticas y pedagógicas de estas concepciones suponen un reto para la escuela del siglo XXI. Las fronteras cada vez más tupidas, que han venido para quedarse, exigen un esfuerzo de la razón para permitir a los nuevos sujetos identificarlas y permearlas contribuyendo a crear una identidad que las trascienda, que evidencie que los idiomas nombrados (las lenguas no como entidades psicológicas internas) son objetos sociales, no lingüísticos. Mientras que el idiolecto de un individuo en particular es un objeto lingüístico definido en términos de características léxicas y estructurales, el idioma nombrado de una nación o grupo social no lo es (Othegui, García y Reid; 2015).

El translingüismo supone, por tanto, un mecanismo no solo de concepción lingüística sino que, de mano de ella, también supone un elemento de transformación individual y social que nos ha de obligar a repensar la finalidad de la educación lingüística y la enseñanza de idiomas, los papeles del profesor y de los materiales, la relación entre las lenguas y los espacios, los contenidos, etc. Se abre así una vía de reflexión y de acción que promueve y busca una transformación que permita pensar en una pedagogía del individuo considerado en su integridad más que en una pedagogía que reproduce la frontera y adentra en la elaboración de individuos escindidos, fragmentados en una intimidad que solo refleja la idealizada fragmentación de una realidad ajena construida desde unos intereses que nada tienen que ver con su naturaleza.



Para saber más

- Block, David (2013). «Moving beyond "lingualism": Multilingual embodiment and multimodality in SLA». En S. May (ed.). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, pp. 54-77. Routledge,.
- Cook, V.J. 2007. «Multi-competence: Black-hole or worm-hole for second language acquisition research» En Z. Han (ed.). *Understanding second language process*, pp. 16-26. Clevedon, UK: Multilingual Matters
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce: Montevideo
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Lambert, W. E. (1974). «Culture and language as factors in learning and education». A. F. Aboud y R.D. Meade (eds.) *Culture Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Malinowski, D. (2015). «Opening spaces of learning in the linguistic landscape». *Linguistic landscape: An international Journal*. 1 (1/2), pp. 95-113
- Otheguy, R., García, O. and Reid, W. (2015) «Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics». *Applied*

Linguistics Review. 6 (3), pp. 281-307