

PACTO CURRICULAR POR UNA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA INTEGRAL PARA UNA SOCIEDAD DE LA CULTURA

Dr. José Manuel Vez*

Universidad de Santiago de Compostela
España

Resumen

¿En qué situación nos encontramos hoy ante el reto de una educación lingüística integral? Cabe responder que nuestro panorama global se podría caracterizar -sin mayor equívoco- como una situación de tránsito interparadigmático: Salimos de unas culturas nacionales -en Europa y en América Latina- cerradas en sí mismas e incluso contrarias a su propia diversidad, y queremos entrar a formar parte del experimento cultural postmoderno. Claro que esto no puede hacerse sin consecuencias, sin pacto. La sociedad neoliberal, postmoderna, digital, global, de la información y de la comunicación... o cualquier otro adjetivo que queramos darle... debe aspirar a ser, por encima de todo, una sociedad de la cultura. Para ello, la educación lingüística no puede seguir avanzando a impulsos de simples convenciones gramaticales en el caso de las lenguas de instalación social, y de una superficial orientación utilitarista en el caso de las lenguas extranjeras. Debe incorporar un desarrollo curricular sostenible, integrado, pactado... que favorezca la educación de una ciudadanía de locutores más cultos, tolerantes, flexibles e interculturales.

Palabras claves: formación del profesorado y desarrollo profesional docente, desarrollo curricular, pluralidad lingüística interculturalidad, mestizaje, *whole language movement*, pacto curricular, proyecto lingüístico de centro.

Curriculum agreement for an integral linguistic education in a knowledge-based society

Abstract

Where do we stand today when facing the challenge of an integral linguistic education? A possible answer is that we stand - not being far from the truth- in a *transitional interparadigmatic* situation: we have left behind national cultures- in Europe and Latin America- enclosed within themselves, furthermore, opposed to their own diversity and wanting to become part of the postmodern cultural experiment. Of course this is not possible without consequences, without an agreement.

A neoliberal society, postmodern, digital and global in regards to information and communications - or with other countless characteristics that might be added -

* El Dr. José Manuel Vez, Catedrático de Universidad en Lingüística Aplicada y Didáctica de las Lenguas Extranjeras, desempeña su docencia e investigación en la Facultad de Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Correspondencia: d133194@usc.es.

should hope to be, above all, a knowledge-based society. To achieve this goal, linguistic education cannot continue to advance prompted by simple grammatical thrusts in transactional languages or having a simple and superficial utilitarian orientation in the case of foreign languages. It should incorporate a sustainable curriculum development, integrated and agreed upon beforehand that would favor the education of more knowledgeable, tolerant, flexible and intercultural speakers.

Key words: teacher training and professional development; curricular development; linguistic plurality; interculturality; mix-ethnic cultures; whole language movement; curriculum agreement; linguistic centered projects.

1. INTRODUCCIÓN

Afrontar la idea de un pacto curricular en las áreas lingüísticas que configuran el marco curricular de los sistemas educativos puede dar lugar a un pensamiento equívoco: la existencia de una *confrontación curricular* necesitada de una tregua conducente a un acuerdo. Me apresuro, desde estas líneas iniciales, a deshacer el equívoco, si es que se produce tal en alguno de los lectores de este trabajo. No creo que podamos hablar en nuestros contextos educativos actuales de la existencia de una confrontación curricular, propiamente dicha, en la dimensión de los aprendizajes lingüísticos. Pero no es menos cierto que, aun sin una confrontación curricular *sensu strictu*, la dimensión educativa de los aprendizajes de lenguas se ve necesitada de un pacto curricular desde un consenso progresivo por parte de todos los agentes de formación que, en mi opinión, debería desembocar en la obligatoriedad de elaborar un *proyecto lingüístico de centro* desde las propias unidades escolares.

Debo dejar claro que esta idea no presenta nada de novedoso. Tanto la existencia de un impulso hacia un consenso progresivo en las áreas lingüísticas, cuanto la elaboración de proyectos lingüísticos de centro, forman parte de la historia educativa de muchos países desarrollados que han comprendido, hace tiempo, la importancia de la planificación lingüística en el ámbito del diseño curricular y, con mayor o menor fortuna, han tratado de gestionar la actividad lingüística de sus centros escolares desde parámetros más vinculados a la visión del lenguaje y las lenguas como *semiótica social* que a una visión positivista del descriptivismo lingüístico.

2. ALGUNAS REFERENCIAS DE INTERÉS HISTÓRICO

Tendríamos, al menos, que remontarnos al siglo XV para comprender que la necesidad del pacto curricular que se deriva de un pacto lingüístico está muy estrechamente vinculada a la manera en que, históricamente, las actitudes lingüísticas han venido condicionando la política educativa de las lenguas. Dos hechos de carácter muy distinto marcan, en la época postrenacentista, la naturaleza de esta vinculación. Por un lado, el prólogo de la Gramática castellana que Antonio Nebrija presenta al rey español Fernando el Católico en 1492 precisa

que esta lengua ha de ser la compañera del imperio, hecho que indirectamente está apuntando hacia el nacimiento de la formación de las grandes lenguas vernáculas de amplio poder en el mundo¹. Por otro, y casi de modo simultáneo, la reforma luterana inicia en Alemania un gran movimiento de educación universal bajo el principio del respeto a la propia lengua de cada quien que, también de manera indirecta, apunta a un cambio de actitudes hacia el lenguaje, las lenguas y los usos lingüísticos.

No ha pasado ni un solo día desde entonces sin que, en algún lugar de la tierra, se haya producido algún tipo de conflicto, o de resolución de conflicto, respecto a las diferentes formas de vinculación entre los aspectos educativos y las lenguas y las actitudes lingüísticas, bien sea:

- a través de la lengua elegida o impuesta como medio de educación;
- a través de situaciones de contacto y conflicto lingüístico cuando la lengua de los alumnos difiere de la lengua mayoritaria del profesorado y del propio contexto del centro escolar;
- a través de la gama real de opciones curriculares que se ofrecen bajo la etiqueta de 'lenguas extranjeras';
- a través de la importancia educativa otorgada a los diferentes contenidos y metodologías (reflexión gramatical, enfoques funcionales, planteamientos holísticos e integrados, dimensión comunicativa, perspectiva sociocultural, etc.) de las clases de lengua(s);
- a través de la manera en que las instituciones educativas y la sociedad contribuyen o bien a favorecer la tolerancia, o bien a potenciar la pureza y formalización de los usos lingüísticos, etc.
- a través de la estima con la que se arroja a una lengua frente a otra, u otras, en lo social, en lo político y en la dimensión cultural.

Teniendo en cuenta que las actitudes lingüísticas son el resultado de una modelación individual y colectiva a lo largo del tiempo, y que configuran dimensiones psicológicas de gran resistencia al cambio y a la innovación educativa, es innegable que en cualquier tipo de acción educativa destinada a transformar una determinada realidad debemos valorar el peso de su presencia e incorporarlas en nuestros planes de desarrollo de tal acción. Contamos para ello con un hecho afortunado: la profesionalización del profesorado empieza a gozar de una buena salud en el conjunto de los países europeos y latinoamericanos y, a diferencia de lo que ha ocurrido en otros contextos educativos, la idea del pacto curricular nos sorprende en un momento de grandes ilusiones, de esperanza y, más que nada, de enorme confianza en los avances que se han venido produciendo en estos últimos años en aquellas esferas de la actividad investigadora -fuertemente orientada hacia la práctica del aula- que influyen en el desarrollo de su contenido y de su aplicación.

¹ *El caso del Inglés, en la actualidad, como lengua franca universal por excelencia, refleja la evolución de este hecho hasta unos límites jamás sospechados.*

Pero no sólo en la actividad investigadora. También en el avance que significa la relevancia del factor lingüístico en el ámbito curricular gracias -directa o indirectamente- a la propia repercusión que los debates en torno al mismo han venido alimentando en estos últimos tiempos desde las fuertes discrepancias entre posicionamientos conservadores y progresistas en la mayoría de los países occidentales.

Retomando el análisis de algunas referencias de interés histórico para la comprensión de mi propuesta de pacto curricular a través de la gestión de proyectos lingüísticos de centro, me gustaría ahora destacar el hecho de que los precedentes de una filosofía de desarrollo del curriculum de este tipo se remontan, en el contexto internacional, a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta. Es por aquellos años cuando tiene lugar la discusión en Inglaterra del célebre documento conocido como *Towards a language policy across the curriculum*, preparado por un equipo de miembros de la London Association for the Teaching of English, que incorporaba la esencia de los trabajos de Vygotsky y Bruner sobre lenguaje y aprendizaje, así como los de Britton y Moffett sobre teoría y desarrollo del curriculum escolar (Barnes et al., 1990). Los fundamentos básicos de este documento de trabajo se podrían resumir en:

- Las lenguas juegan un papel determinante en todo aprendizaje.
- Los alumnos deben desarrollar de la manera más activa posible un compromiso con su propio proceso de construcción de los significados. En consecuencia, el profesorado debe facilitar modelos de aprendizaje activo centrados en el alumno en lugar de adoptar estrategias de enseñanza orientadas desde una didáctica instrumental y transmisiva del conocimiento de las lenguas.
- El aprendizaje activo del alumno abarca, de un modo holístico, las cuatro manifestaciones lingüísticas: comprensión oral y escrita, producción oral y escrita.
- Es preciso ayudar a los alumnos a interiorizar y desarrollar la capacidad de usar su propia lengua o lenguas, en estas cuatro manifestaciones lingüísticas, como el modo por excelencia de interpretación y apropiación de los contenidos curriculares.

La discusión del documento en los centros escolares, en las instituciones de formación y en las propias administraciones educativas, se extendió en breve tiempo por los países de habla inglesa y, a modo de un catalizador para el cambio, generó en el mundo educativo anglosajón un movimiento -centrado en la escuela- que hoy identificamos bajo la denominación genérica de LAC (*Language Across the Curriculum*)² En 1975 este movimiento llega a alcanzar en el Reino Unido un estatus cuasi oficial gracias a su reconocimiento en el *Informe Bullock*³, donde se indica que:

² Para una referencia más detallada, resulta útil la lectura de los trabajos de Corson (*"Language Policy Across the Curriculum"*, editado en 1990 en Clevedon por Multilingual Matters) y de Crowhurst (*"Language and Learning Across the Curriculum"*, editado en 1994 en Scarborough por Allyn y Bacon).

³ El informe fue elaborado por un comité gubernamental británico y es conocido por su título: *"A language for life"*. Véase DES, 1975.

"Cada centro escolar debería elaborar un diseño transversal para el curriculum lingüístico en el que se determine cuál es la implicación y responsabilidad de cada profesor en las tareas del desarrollo lingüístico de los alumnos a lo largo de las sucesivas etapas de su escolarización." (DES, 1975, p. 514)

De alguna forma, creo que cabe considerar este hecho como la manifestación inicial en la historia de la educación lingüística a favor de un proyecto lingüístico de centro. Un hecho que, diez años más tarde, también en el contexto británico, alcanza un nuevo grado de cualificación mucho más cercano a la filosofía del pacto curricular como consecuencia de un nuevo informe de la administración educativa⁴ en el que se señala que:

"A menos que se disponga de un proyecto de centro para los aprendizajes lingüísticos en el curriculum escolar se generará una pérdida de energías profesionales y con frecuencia una gran confusión." (DES, 1985, p. 417)

El consenso progresivo en torno a la necesidad de un pacto curricular para los aprendizajes lingüísticos llega a alcanzar nuevas cotas de implementación, más allá de su propia oficialización, en una determinada administración educativa, como es el caso británico que acabo de reseñar. Así, por ejemplo, la tendencia generalizada a finales de los setenta y a lo largo de toda la década de los ochenta (Stenhouse, 1975; Skilbeck 1984; Carr y Kemmis, 1986; Elliott, 1991; Smyth, 1991; entre otros) en favor de un modelo de desarrollo curricular más centrado en la escuela, y en particular gracias a la buena aceptación entre el profesorado del paradigma de la investigación-acción, facilita la bonanza de los proyectos lingüísticos de centro al situar las unidades escolares como el asiento del verdadero cambio curricular y al profesorado como los agentes clave de la innovación curricular.

Cabe añadir a este clima de consenso el entusiasmo que se respira en el mundo educativo occidental hacia finales de los años ochenta en relación a las estrategias de aprendizaje colaborativo de los alumnos estrechamente vinculadas a los principios del movimiento LAC, antes referenciado, sobre un aprendizaje lingüístico activo, experiencial, y centrado en la participación del alumno en su propio proceso de construcción significativa de la realidad (Slavin, 1989; Johnson y Johnson, 1987; Cowie y Ruddock, 1988; Bennett y Dunné, 1992; Galton y Williamson, 1992). También no es menos importante el desarrollo que a partir de 1978 adquiere el denominado "whole language movement", originado en Canadá desde las percepciones de un grupo de profesores de lengua convencidos de las ventajas de una pedagogía holística e integradora, superadora de las inconveniencias puestas de relieve por los planteamientos conductistas que, por entonces, estaban tan extendidos en los Estados Unidos (Goodman, 1989; Shannon, 1992).

⁴ Se trata esta vez del Informe Swann que es más conocido por su título: "Education for All". Véase DES, 1985.

Cabe tener en cuenta el hecho de que la evolución que ha experimentado el "whole language movement", desde que se registra el movimiento en 1978, sigue derroteros algo diferentes en cada uno de los países anglosajones⁵ en los que alcanza una considerable presencia. Una presencia que, con cierta posterioridad, llega a otros países europeos, asiáticos, latinoamericanos e incluso africanos. Pero, independientemente de sus matices y especificidades, se observan dos rasgos comunes en su desarrollo que, aunque diferenciados en sí mismos, resultan convergentes: a) la adscripción a sus fundamentos se produce casi siempre por parte de un tipo de profesorado con un alto nivel cultural y un fuerte desarrollo profesional; b) sus fundamentos resultan siempre integradores de un conocimiento profesional que se construye desde una perspectiva interdisciplinar.

3. PRINCIPIOS QUE FAVORECEN EL PACTO CURRICULAR EN LA ACTIVIDAD LINGÜÍSTICA

En realidad, y al margen de cualquier otro tipo de filosofía del desarrollo lingüístico del curriculum obligatorio, debemos tener en cuenta que el punto de partida para un pacto curricular pasa por una determinada actitud profesional del profesorado de lenguas. Una actitud que bien podría representarse por medio de la creencia de que es necesario cambiar el mundo tradicional de la educación lingüística -básicamente un mundo de saberes- a favor de una orientación más centrada en el hecho de que aprender y progresar en las lenguas de instalación curricular es *aprender a comportarse socialmente en ellas mediante su uso real en colaboración con otros*. Una posibilidad que hoy en día alcanza plenamente a todas las lenguas, incluyendo a las denominadas lenguas extranjeras, en la medida en que las nuevas tecnologías de la comunicación global posibilitan la comunicación real (oral y escrita) e intercultural, aunque sea a distancia, con otros locutores sociales interesados por compartir hechos socialmente comunicativos, comprendiendo o produciendo en una lengua distinta a la propia o propias. También una actitud que participa de la creencia de que ese cambio en la educación lingüística sólo puede ser liderado y llevado a buen puerto gracias al esfuerzo personal de los propios profesores. Un esfuerzo que implica que estos profesores deben sentirse fortalecidos con un buen nivel de desarrollo profesional. En esencia, la creencia de que cambiar el mundo de la práctica de las aulas de lengua se lleva a cabo en y desde la propia aula.

A su vez, afrontar la propia idea de la necesidad de un pacto curricular en las áreas lingüísticas, a favor de una sociedad de la cultura, implica compartir una serie de principios que han estado al alcance de todos nosotros desde hace mucho tiempo pero, tal vez, no hemos alcanzado a vislumbrar suficientemente en la medida en que nuestra propia formación inicial, primero, y la organización curricular en nuestro medio profesional, después, nos han situado ante otra necesidad más imperiosa: la de hacer frente al concepto de *lengua-asignatura* que impera en el desarrollo

⁵ Esencialmente, y en este orden de incorporación, Canadá, Nueva Zelanda, Australia, Gran Bretaña y Estados Unidos.

curricular. Y en esta dirección, los árboles no nos han permitido ver el bosque. Como profesores y profesoras de lengua castellana, de araucano, de francés, italiano, inglés o alemán hemos, sin duda, trabajado con nuestros alumnos como alumnos de castellano, araucano, francés, etc., poniendo una excesiva atención en el cuidado de los árboles de las lenguas y apenas dedicando nuestros esfuerzos silvicultores a cultivar -de forma integral y holística- el bosque del lenguaje.

Y, claro, nuestros alumnos no son pequeños lingüistas ni se forman para serlo. En todo caso están construyendo su personalidad lingüística como construyen su propia vida, en virtud del medio sociocultural en el que la viven y gracias al apoyo escolar que media en esa construcción. Su educación no es una preparación para la vida. Su educación, como diría John Dewey, es su vida misma. Y las lenguas del curriculum escolar no pueden, tampoco, tener un carácter propedéutico, para su buen uso cuando sean adultos profesionales..., están ahí para mediar en la edificación de su personalidad lingüística mediante su uso cotidiano. Un uso que, en unas y otras, representa para ellos distintas manifestaciones de su capacidad de significar en relación a los usos del medio familiar y social y, en simultáneo, diferentes niveles de logro en el desarrollo de sus capacidades para representar la realidad cambiante y cada día más plural, diversificada e intercultural, en la creciente sociedad del mestizaje: en el umbral de una sociedad de la cultura.

Acariciar la idea de la necesidad de un pacto curricular en las áreas de actividad lingüística es, también, entender que justamente, desde un planteamiento lingüístico, las lenguas son actividad social, una *semiótica social* siguiendo los planteamientos de la lingüística funcional de Halliday:

"Aprender la lengua madre de uno es aprender los usos del lenguaje, y los significados, o más bien el potencial significativo, asociados con ellos. Las estructuras, las palabras y los sonidos son la realización de este potencial significativo. Aprender una lengua es aprender a significar en ella." (Halliday, 1973, p. 24)

Soy de los que opinan que el lema que ha surgido de estas últimas palabras de la cita anterior ("*Aprender una lengua es aprender a significar en ella*")⁶ resulta un buen motivo para el establecimiento de un pacto curricular en los aprendizajes de las diferentes lenguas del curriculum escolar. Un motivo que sitúa el centro de interés en una orientación social del lenguaje que atiende al estudio del lenguaje, al *conjunto* de las lenguas del curriculum, desde una perspectiva social y lo plantea como una forma de potencial comportamental que, en términos de Halliday, significa lo que el usuario de la lengua puede "*hacer*", lo que puede "*significar*", lo que puede "*decir*". Como sabemos, partiendo de la base de que estos usuarios de una lengua no se comportan lingüísticamente por medio de "*oraciones*", concepto que pertenece a la gramática, Halliday ha visto la necesidad de buscar un concepto "*significativo*" y a la vez "*funcional*" que sirva para sustituir la unidad oracional por

⁶ Sin duda se trata de un lema muy extendido entre los profesores de lenguas extranjeras en la década de los ochenta, tal vez hoy olvidado.

una unidad semántica. Este concepto, desarrollado por Halliday y Hasan (1976) es -como hoy resulta ya bien conocido- el de "texto", definido como una muestra de la "interacción lingüística en la que las personas realmente se comprometen" (Halliday, 1975, p. 24).

Tal concepto, ventajoso (insisto) para sentar las bases de un pacto curricular en la actividad lingüística del currículum obligatorio, viene a enriquecer el que tradicionalmente poseíamos -no sólo en lingüística teórica sino también en las aplicaciones a la enseñanza de lenguas- acerca del "conocimiento de una lengua" que deja de ser simplemente el manejo de las propiedades estructurales de la lengua como sistema, para incluir las significaciones que los hablantes desean intercambiar por medio del lenguaje. De este modo *el lenguaje, más que un medio de transmitir información, sirve para cumplir una función social, textual*. La implicación directa de estos presupuestos en el ámbito disciplinar de la enseñanza de lenguas (de cualesquiera que sean) se traduce en una relevancia para el profesor y el alumno sobre la dimensión del lenguaje como fenómeno social: *el conocimiento de la lengua -propia o extranjera- no es sólo el conocimiento de la estructura de las oraciones, sino también el conocimiento de la estructura y las funciones del "discurso"*.

Claro que el pacto curricular al que vengo aludiendo posee una ventaja todavía más extraordinaria para los tiempos que corren... tiempos de una cultura lingüística y social de apertura y aceptación de la pluralidad. Tiempos de construcción de una sociedad de la cultura. A nadie sorprende ya el hecho de que la sociedad en la que hoy vivimos no es una entidad homogénea y uniforme. Todos vivimos en un variado número de mundos, nuestros pequeños universos: el mundo del hogar, el del barrio, el de nuestras ocupaciones profesionales, el de la cultura que nos interesa, los mundos de los demás... y es muy frecuente que estos mundos o sociedades tengan cada uno distintas variantes de habla cuando no lenguas diferentes.

⁷ La orientación del Marco Europeo Común de Referencia y de sus tres grandes herramientas de trabajo (El Portfolio Europeo de Lenguas, El Pasaporte Lingüístico y el Dossier) insisten en el concepto de competencia plurilingüe y pluricultural como 'saber hacer'. El Marco de referencia europeo proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. Se pretende que el Marco de referencia venza las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas. El Marco proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que estos satisfagan las necesidades de sus alumnos. Véase, en su traducción al español (Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas), la versión electrónica realizada por el Instituto Cervantes que se obtiene en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

Frente a aquellos que, si en sus manos estuviese, impondrían una cultura de pensamiento único, igual para todos, con una lengua-autopista universal, se alzan hoy -con más fuerza cada día- las voces de los que reclaman una mayor protección del pluralismo lingüístico y cultural con un total reconocimiento de las lenguas de las minorías. Sin ir más lejos, el ejemplo de la realidad española, que goza de una amplia diversidad de insospechadas riquezas lingüísticas, al igual que la de los países latinoamericanos en su conjunto, da hoy buena prueba de ello. En este contexto no cabe mirar al lenguaje exclusivamente desde el interior de su sistema, como si se tratase tan sólo de un sistema intraorgánico, sino contemplar también los fenómenos lingüísticos y su actividad como un proceso creativo en el que el lenguaje es un recurso simbólico entre otros muchos. Interpretado como el producto de un proceso social, comprendido y analizado dentro de su contexto sociocultural, en donde la propia cultura se interpreta en términos semióticos, no cabe duda de que el lenguaje... "...es como es a causa de las funciones que ha desarrollado para ser de utilidad en la vida de las personas" (Halliday, 1978, p. 4).

Ha pasado ya el tiempo -si hubo alguna vez un tiempo así- en el que se pretendía defender la imagen de una lengua como algo independiente de los hombres que la usaban o la imagen de compartir una lengua como una forma de tener acceso a un servicio comunitario preestablecido, como si se tratase de compartir unos servicios de transporte público o las pistas deportivas de un municipio. El lenguaje, como fuente de mensajes sociales y como facilitador primario de la comunicación humana, debe ocupar una posición central en todos los intentos por comprender al hombre como un comunicador social. También en el pacto curricular de las lenguas de aprendizaje escolar; un pacto que pasa por comprender a los alumnos como individuos que están siempre, de alguna forma, inmersos en diferentes discursos socioculturales.

Sin duda, el último tercio del siglo marca el nacimiento y consolidación de un consenso generalizado sobre la necesidad de reconstruir las bases de una cultura profesional, tanto de formadores como de profesores de lenguas (de instalación social nacional o internacional), a la luz de la importancia que cobra la dimensión de los aprendizajes lingüísticos en estos años. Y, por otra parte, a tenor también de los destacados avances que se producen en los estudios de la lingüística teórica y en la proyección, en el terreno de las aplicaciones al aula, de la dimensión comunicativa de las lenguas y sus aprendizajes.

Cabe tener en cuenta que, desde este consenso progresivo inicial en el ámbito de la enseñanza de lenguas⁸, no se cuestiona la validez y utilidad de la ciencia lingüística como tal en cuanto a sus aportaciones para las enseñanzas lingüísticas. Lo que se cuestiona es el sentido de autonomía de tales aportaciones; una autonomía, como sabemos, muy apreciada en otro tiempo anterior. Tal parece ser el caso de uno de los conceptos que más ha influido en este tercio de siglo en la actividad de la enseñanza de lenguas: la competencia comunicativa e intercultural.

⁸ Un consenso que se ha visto perfilado con mucha mayor nitidez en las investigaciones de mediados de los años ochenta.

Como nudo gordiano de todos los avances recientes en las investigaciones propias del ámbito disciplinar de la didáctica de lenguas extranjeras, la competencia comunicativa e intercultural tiene su origen en un conjunto de fuentes heterogéneas que incluyen no sólo territorios (más de forma que de substancia) de la sociología crítica (Habermas, 1970), sino también psicolingüísticos (Wales y Marshall, 1966), antropológicos (Hymes, 1972a, 1972b, 1974) y pedagógicos (Savignon, 1972).

No conviene olvidar que los impulsos de la primera parte de este final de siglo se producen de un modo desorganizado y poco cohesivo, sin duda debido a la crisis generalizada que en esa época afecta en gran diversidad de países a las políticas educativas de formación del profesorado. Aun así, resulta posible señalar una serie de factores que representan el denominador común del espíritu de consenso a que vengo aludiendo en el amplio contexto internacional:

- El fuerte impacto que supone la lingüística como disciplina científica a partir no sólo de las aportaciones del modelo generativo transformacional sino también de los intentos críticos que surgen desde él para favorecer una orientación alternativa impregnada de una mayor sensibilización social.
- El floreciente mercado internacional del Inglés como lengua extranjera que sigue a la crisis del petróleo de 1973. Un mercado que, a escala masiva (Vez, 1983a), genera en muy poco tiempo la necesidad de profesionales expertos en la enseñanza de esta lengua. Profesores que, debido a su formación inicial universitaria, recurren de entrada a las fundamentaciones lingüísticas más sólidas del momento (el modelo funcional como ideal) y satisfacen sus expectativas con la ingente oferta comercial de materiales didácticos que acomodan entre sus objetivos y contenidos esta misma orientación.
- El mayor protagonismo que cobran los movimientos de lealtad lingüística en Europa (Vez, 1983b) y las reivindicaciones de las lenguas minoritarias y minorizadas en todo el mundo. En su conjunto, estas vanguardias sitúan en un nuevo plano la toma de conciencia de la pluralidad lingüística y la interculturalidad con efectos inmediatos en el ámbito de la educación que inciden de forma muy directa en la necesidad de una (¿nueva?) cultura lingüística del profesorado tanto de lenguas nacionales cuanto de las denominadas lenguas extranjeras.
- La penetración, en bastantes países occidentales, de ideologías gubernamentales conservadoras que, ante el avance de posiciones más liberales y progresistas en el ámbito didáctico de la enseñanza de lenguas (lo que estas ideologías consideran y denuncian como un fracaso escolar de sus enseñanzas), cierran filas en torno al conocido reclamo ministerial británico "back to the basis" y claman por la necesidad de una enseñanza de la gramática formal que genera un reencuentro con la fundamentación lingüística en los nuevos planteamientos de la formación inicial y permanente del profesorado⁹.

⁹ Los nuevos contenidos establecidos por el actual equipo ministerial de la cartera de educación en España para las áreas lingüísticas en la educación secundaria, como reforma de la Reforma promulgada por la LOGSE del gobierno socialista, son un buen ejemplo de este tipo de medidas.

El conjunto de estas circunstancias, al que cabe añadir una creciente cualificación y sensibilidad profesionalizadora en las estrategias y reivindicaciones de las asociaciones de profesores de lenguas (iniciada, sobre todo, por parte de las que se refieren en exclusiva a la lenguas extranjeras), sitúa a los profesionales de la enseñanza de lenguas en una nueva dimensión cultural y socioeducativa en el mismo comienzo de la década de los años noventa: *el reto de la diferenciación curricular que supone ambicionar, acriticamente, demandas de una cultura lingüística con respuestas distintas en función de los roles profesionales que han de desempeñarse*. Y el profesorado de lenguas nacionales (propias -oficiales o no- de una comunidad lingüística histórica o lenguas oficiales de Estado), de lenguas extranjeras y el especializado en el trabajo educativo con aprendices bilingües-plurilingües, incorporan a sus programas de formación (inicial o permanente) nuevos ingredientes de una cultura lingüística que van más allá de las preocupaciones de los propios lingüistas.

En realidad, soy de la opinión de que las pretensiones sobre esta hipotética diferenciación curricular no repercute de manera muy efectiva sobre la profesionalización, en general, del profesorado de lenguas, ni mucho menos sobre la construcción de una cultura lingüística compartida que permita relacionar mejor la teoría y la práctica en cualquiera de los ámbitos específicos de que se trate. Claro que, por otra parte, cabe admitir el hecho singular de que todo este conjunto de fuentes no hace sino favorecer una mayor toma de conciencia con la dimensión social del lenguaje. En tal sentido, las dos últimas décadas del siglo revela una mayor preocupación en el territorio conceptual de la enseñanza de lenguas por la manera en que los episodios formales de una lengua deberían ser tratados didácticamente en cuanto a su dimensión de interacción social.

Existe, aquí, sin duda, una deuda contraída con el trabajo de Dell Hymes y su esfuerzo en definir los componentes de la "speech performance" en relación a determinados "speech events" (Hymes, 1972a, 1972b, 1974). Y lo mismo podríamos decir respecto de los trabajos de investigación sobre sistemas de norma variable en el territorio de la sociolingüística (Labov, 1972; Trudgill, 1974), o sobre los intentos de convergencia y divergencia que pueden conducir a una variación inconsciente (Giles, Bourhis y Taylor, 1977) formulados desde una incipiente teoría del lenguaje en la vida social.

La heterogénea y compleja naturaleza de estas nuevas visiones del lenguaje no han pasado inadvertidas para las investigaciones sobre el desarrollo curricular de las lenguas donde cabe señalar la influencia que el concepto performativo de habla (Searle, 1969) ha ejercido sobre las alternativas a un diseño del syllabus de lenguas (Wilkins, 1976). Claro que bastantes de los ingredientes metodológicos de estas nuevas alternativas encierran, por su parte, una deuda con la filosofía del lenguaje, en particular por lo que concierne al principio de interacción colaborativa en el discurso conversacional (Grice, 1975).

Todo ello nos hace pensar en la existencia de una creciente preocupación en el marco de la investigación fundamental en la didáctica de lenguas acerca de cómo los signos de una lengua pasan a convertirse en mensajes y cómo estos mensajes

cobran significación. Independientemente de la preocupación por su forma, existe un creciente empeño por analizar y definir las interacciones -sobre todo por parte de los analistas del discurso- que están afectando de manera global a la enseñanza de las lenguas.

Esta *preocupación sentida* (más o menos explícita) en las nuevas líneas de investigación en la dimensión educativa de las lenguas curriculares desemboca, a mi juicio, en un consenso implícito (poco develado todavía, falta de contraste... y, sobre todo, carente de sistematización en su dimensión empírica) acerca de la consideración del profesor de lengua(s) como un "*lingüista educativo*". Cuestión que, me sobra saber, no resulta ni del agrado de los lingüistas ni de los especialistas en educación. Pero aun así, y a riesgo (el que siempre cabe correr en toda hipótesis de trabajo) de no ser comprendido por unos y otros, me atrevo a sugerir que la definición del perfil de este "lingüista educativo" podría pasar por la transformación -mediante tareas de *formación siguiendo las pautas de la investigación-acción crítica*- de las teorías implícitas del profesorado de lenguas en auténticas teorías explícitas desde una doble vertiente:

- a) En su *dimensión más conceptual*: sus conocimientos, creencias y actitudes sobre el lenguaje; las lenguas y su difusión; la adquisición y aprendizaje de lenguas; la vinculación de las lenguas a la sociedad posmoderna (del conocimiento y la cultura, de la información y la comunicación, de la globalización y de la atención a la diversidad lingüística y cultural...) y a sus estructuras de poder.
- b) En su *dimensión más empírica*: sus prácticas en el aula y el análisis reflexivo de esa práctica; sus procesos de planificación con el aula vacía; sus tomas de decisiones con el aula llena; la evaluación de sus alumnos y su propia autoevaluación; la co-evaluación de la disciplina con los aprendices y con otros colegas u otros profesionales; las creencias de los alumnos, de la institución escolar, de la sociedad de los padres... sobre las lenguas curriculares, sus semejanzas y diferencias de estatus, de estima y prestigio, etc.

4. ALGUNAS IDEAS SOBRE EL PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

Si el pacto curricular pasa por reconocer la importancia del aula escolar como una comunidad social con total vinculación a la comunidad de la que los alumnos proceden, el instrumento para aplicar y desarrollar este pacto -el proyecto lingüístico de centro- no puede alejarse en nada de esta filosofía educativa. Tal vez la manera más simple de definir la esencia de un proyecto *lingüístico de centro* (en adelante, PLC) sea la de entenderlo como un instrumento de gestión curricular pensado para atender las necesidades lingüísticas particulares y propias de un centro educativo. Un instrumento que, a diferencia de los planteamientos tradicionales de atención a estas necesidades, participa de un enfoque de transversalidad y rompe con la idea de *límites* entre las lenguas y con la idea de *lengua-asignatura* y también con la idea de *profesor dueño y señor de esta o aquella lengua*. Al tiempo, un instrumento que no implica solamente al profesorado de

lenguas, sino al conjunto de profesores de un centro, a su equipo directivo, y, en definitiva, a toda la comunidad escolar del centro.

Como ya advertía anteriormente, la idea de un PLC no es novedosa en el amplio contexto internacional, donde disponemos de ejemplos y experiencias que ilustran la manera en que se ha aplicado y desarrollado tanto en el ámbito de la educación primaria como en el de la educación secundaria. Así Knott (1985) nos dejaba, hace ya quince años, una interesante aportación que incluía sugerencias muy prácticas para el desarrollo de un PLC en las escuelas secundarias británicas entre las que cabe destacar un doble cuestionario: el primero orientado a poder determinar los usos lingüísticos reales de los alumnos de un centro y el segundo destinado a indagar las actitudes lingüísticas del claustro de profesores del centro. De un modo bastante análogo, Maybin (1985) orientaba su atención por aquella misma época hacia el ámbito de la educación primaria con enfoques de un PLC muy enraizados en la problemática de los contextos escolares marcados por una notable pluralidad cultural que incluían sondeos a los padres del alumnado sobre sus propias expectativas ante el lenguaje y las lenguas y su aprendizaje por parte de sus hijos.

Mucho más recientemente, las investigaciones y propuestas prácticas de Corson (1990, 1999) nos proporcionan un análisis muy al día sobre los aspectos teóricos y prácticos de un PLC tomando como punto inicial de partida los datos de las experiencias llevadas a cabo en el contexto de Nueva Zelanda. Sus modelos resultan de aplicación tanto al tramo de la educación primaria como al de la secundaria y centran su análisis en el micronivel de la institución escolar incluyendo dos aspectos novedosos y de alto interés: a) la extensión del concepto del lenguaje y del aprendizaje de lenguas más allá de las cuatro destrezas convencionalmente consideradas (escuchar, hablar, leer y escribir) incluyendo actividades de construcción y negociación del significado tales como el movimiento, la observación, la expresión gestual, etc.; b) la extensión del concepto de PLC más allá de la lengua o lenguas oficiales de la comunidad escolar para incluir en él a cualquier otra lengua con presencia en la cultura de los alumnos (aun sin llegar a ser una lengua oficial) además de las lenguas extranjeras.

El sentido progresista del análisis que subyace a las propuestas de Corson nos abre una perspectiva muy clara y amplia en relación a la necesidad de explorar las diferencias acerca de la construcción lingüística y de los usos de los significados por parte de los alumnos en función de variables como el género, pertenencia a grupos étnicos minoritarios u otros tipos de grupos sociales... y todos los múltiples problemas derivados de la diversidad. Sin duda, el planteamiento de Corson busca una finalidad emancipadora de la personalidad del alumno a través del lenguaje y, en este sentido, su comprensión del PLC va más allá de un simple instrumento de desarrollo curricular de carácter administrativo y pretende convertirlo en un alto potencial semiótico que resulte de utilidad para el propósito de reducir las relaciones de poder que marcan las consabidas diferencias de clase y privilegios a través del comportamiento lingüístico, tanto en los centros escolares como en la propia sociedad. Un planteamiento que May (1994a, 1994b) traslada, de manera mucho más concreta, al contexto de los centros escolares urbanos de educación primaria

en el mismo contexto neozelandés y que, de alguna otra forma, vuelve a aparecer en un trabajo de Crowhurst (1994) sobre los aspectos fundamentales del PLC en la formación inicial y permanente del profesorado y que toma como referencia su experiencia de formador de profesores en Canadá.

A pesar de la amplia experiencia internacional que avala la filosofía del pacto curricular por medio de un PLC -y, en particular, desde su gran interés de aplicación en aquellos contextos educativos que se plantean soluciones para la integración de las lenguas minoritarias- la realidad no nos oculta sus graves dificultades y problemas. No sólo provenientes, como casi siempre cabe sospechar y se quiere sospechar, de la formación del profesorado, sino también y sobre todo del interés real y el apoyo necesario que necesita un PLC para ser llevado a cabo con éxito por parte de las administraciones educativas. En este sentido se expresa, por ejemplo, la crítica que hace Proctor (1987) respecto de la buena acogida de la filosofía de los PLC en la administración británica y, en simultáneo, de la poca ayuda financiera destinada a su aplicación en la práctica. En general, las razones que en el ámbito internacional apuntan a su dificultad de aplicación práctica obedecen a tres tipos de circunstancias. En síntesis:

- *El escepticismo y la falta real de convencimiento tanto de su necesidad cuanto de su utilidad por parte del profesorado y los demás agentes de intervención educativa.* Las investigaciones especializadas coinciden en señalar que este hecho resulta más acusado en la educación secundaria que en la primaria a causa del mayor predominio de la sensación de lengua-asignatura y del profesor especialista de una determinada lengua y, en simultáneo, de una determinada asignatura. Una sensación que, como ha precisado Proctor (1987), alimenta la resistencia de muchos profesores ante la idea de un PLC, al percibir que éste puede llegar a diluir el contenido académico de su asignatura.
- *La dificultad de implicar a todo el profesorado de un centro en el proceso de diseño de un PLC.* El proceso no traumático de desarrollo de un PLC supone afrontar la dificultosa tarea de hacer participar a todo el profesorado el centro y no sólo a los profesores de las distintas lenguas (gestión ésta última ya suficientemente compleja en sí misma). Como cualquier otro tipo de proyecto conjunto de centro, el PLC es demandante en cuanto a responsabilidades compartidas por todos, incluso las del equipo directivo del centro, y en relación a ayudas constantes provenientes de los propios retos que su desarrollo signifique en unos y otros momentos. La mayoría de las experiencias internacionales avalan la necesidad de contar con un sólido desarrollo profesional del profesorado y equipo de gobierno del centro para llevar adelante con éxito un proyecto de estas características. Como señala Corson, una de las respuestas al deseable éxito de un PLC reside:

“...en el hecho de que se facilite al profesorado un mejor acceso a la teoría, de forma que se alimente su conocimiento profesional acerca de los procesos del lenguaje y el aprendizaje de las lenguas al tiempo que una mejor formación sobre aquello que

significa expectativas de los alumnos sobre lo que se espera que hagan y las discrepancias entre estas expectativas y lo que en realidad hacen en el contexto de aplicación del PLC." (Corson, 1990, pp. 84-85)

- *La complejidad para introducir cambios en las propias estructuras educativas de un centro que, a lo largo de mucho tiempo, ha obviado la necesidad de afrontar las necesidades lingüísticas de sus alumnos desde una convergencia curricular.* En realidad no es suficiente con la voluntad y el interés del profesorado y el equipo directivo de un centro para poder desarrollar con éxito un PLC. No hay que olvidar nunca que la aplicación de este instrumento de desarrollo convergente de un curriculum implica necesariamente un cambio y no sólo una innovación. Y un *cambio* afecta siempre a la propia estructura organizativa de una institución. En este sentido, plantearse la elaboración de un PLC significa hacer frente a los problemas derivados de la introducción de un cambio en las estructuras organizativas de un centro educativo. Reto que, como todos sabemos, exige el reconocimiento previo de las dificultades inherentes a todo proyecto de desarrollo curricular centrado en la escuela (Stenhouse, 1975; Skilbeck, 1984).

Estos tres tipos de dificultades nos trasladan, sin duda, a un mayor interés por acertar a comprender en dónde pueden residir las claves para su resolución. A mi modo de ver, cualquier intento para el desarrollo de un PLC que facilite el pacto curricular en las áreas de actividad lingüística de un centro pasa, necesariamente, por la atención a tres tipos de intereses:

- *El interés por una organización institucional muy sensible en términos de democratización.* La implicación de todo el claustro de agentes formativos del centro que anteriormente indiqué no basta. Es necesaria la implicación, desde una buena comprensión del proyecto, de la sociedad de los padres. Como un instrumento para el pacto curricular, un PLC no puede vislumbrarse de otra manera que no sea a través de su estabilidad. Esta estabilidad exige un compromiso de partes. Un compromiso así sólo puede llegar a establecerse sobre la base de prácticas democráticas sólidas. Unas prácticas que pasan por atender uno de los escollos menos democráticos de la organización convencional de los centros en cuanto a uno de los instrumentos de desarrollo curricular menos explorado en términos de progreso: *la evaluación colaborativa* en la esfera de actividad lingüística.
- *El interés por un planteamiento reflexivo crítico.* Los principios sobre los que se asienta la filosofía de un proyecto lingüístico de centro que favorezca la atención a las desigualdades y ayude al desarrollo de las lenguas minoritarias requiere la eliminación de todo tipo de ambigüedades en el territorio de las actitudes y el conocimiento profesional del profesorado. Los centros que opten por esta filosofía del curriculum necesitan promover en su propio seno una orientación reflexiva crítica sobre el modelo educativo que desean. Una orientación que, como ha indicado Wells,

"...implica un replanteamiento radical acerca de la manera en que se comprende la relación triangular entre el aprendizaje, la enseñanza y el currículum, sobre todo en el contexto de una sociedad multicultural y plurilingüe". (Wells, 1991, p. 2)

- *El interés por un proyecto de desarrollo global.* No es posible concebir la existencia de un PLC sin una filosofía de orientación transversal del desarrollo curricular del centro. De ahí que el interés de sus promotores, particularmente en el ámbito de la educación secundaria obligatoria, deba potenciarse en cuanto a la superación de los compartimentos estanco en las áreas lingüísticas con una especial atención a la eliminación de fronteras artificiosas entre las lenguas, sobre todo por lo que respecta al concepto de lengua-asignatura. Claro que, por otra parte, no es tampoco posible pretender establecer un PLC allí donde no existe un PCC sólidamente construido y compartido.

En la medida en que los centros ganan en autonomía, protagonismo y responsabilidad en sus propias decisiones de mejora y crecimiento, cabe pronosticar el futuro desarrollo de los PLC bajo un buen estado de salud. Una salud que, sin duda, irá ganando día a día más adeptos comprometidos allí donde la atención a las necesidades lingüísticas de los alumnos resultan más acuciantes con motivo de una mayor toma de conciencia ante las demandas de una población escolar multicultural y ante los desafíos derivados del establecimiento de un pacto curricular respecto, sobre todo, de las lenguas minoritarias o minorizadas. Cabe sospechar, sin grandes temores a equivocarse, que la dirección que ha de seguirse tiene un norte de referencia en el desarrollo que viene experimentando en varios contextos internacionales el "*whole language movement*", al que ya anteriormente hice referencia, lo mismo que el crecimiento que se observa en torno a las derivaciones de la teoría crítica en el territorio de la lingüística educativa. En concreto, el denominado "*critical language awareness movement*", estrechamente vinculado a una preocupación por las relaciones entre lenguas y poder, lo mismo que al análisis de las consecuencias derivadas de usos de lenguas mayoritarias y minoritarias que producen situaciones conflictivas en torno a una diferenciación educativa nada deseable. También, y desde una perspectiva más amplia, las derivaciones que cabe esperar del movimiento de la "*lingüística aplicada crítica*" a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas con su reconocimiento del papel central que juega en todo aprendizaje lingüístico (de todas y cada una de las lenguas) la dimensión intercultural y plural de la actividad del lenguaje.

5. ¿POR QUÉ UNA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA PARA UNA SOCIEDAD DE LA CULTURA?

Porque igual que otro mundo es posible... lo es... lo debe ser también... en el territorio de la actividad lingüística del sistema escolar si queremos avanzar en la construcción de una sociedad de la cultura. Una sociedad más cultural que digital, más sostenible y menos globalizada, más sensible y respetuosa con la pluralidad lingüística

y la interculturalidad que hoy nos caracteriza como creciente cultura del mestizaje. No debemos olvidar el hecho singular de que esta sensibilidad y respeto forma parte esencial de la cultura latina. De ahí que seamos nosotros, los latinos (los de Europa y los de toda América latina), los llamados a dar ejemplo de lo que debe ser una educación lingüística integrada a favor de una sociedad de la cultura. *La educación no tiene colores y la latinidad tiene todos los colores del mundo*. Lo que los latinos tenemos en común no es la pertenencia a un continente, supuestamente portador de intereses, de ideas o de modos de vida comunes. Estamos repartidos en cinco continentes. No nos sentimos unidos bajo un proyecto comercial o monetario, tampoco formamos un club de ricos, ni por lo demás un club de pobres. *Pero sabemos reaccionar a la llamada de una dimensión educativa que responda a nuestras respectivas identidades, a nuestros variados intereses y modos de pensar y de vivir la educación*. Y ello porque: *'Patria diversi gentibus una'*.

Al igual que nuestras historias, nuestras manifestaciones lingüísticas, artísticas, culturales, etc. se interrelacionan desde hace siglos, nuestras preocupaciones educativas no pueden dejar de expresarse, de por sí, frente a la hegemonía de una educación pensada, sentida, y difundida bajo planteamientos que no dedican la suficiente atención al hecho latino. La voz en educación de los pueblos de lenguas y culturas latinas necesita hacerse oír con un peso mayor. ¡Dejemos que se mezclen los colores latinos en la paleta de acuarelas de la educación! ¡Potenciamos la diversidad lingüística y cultural como un valor en alza en la bolsa de los mercados de las lenguas!¹⁰

A pesar de la fulgurante evolución de los medios y formas de la comunicación tecnológica, los latinos de hoy estamos perdiendo, en realidad, aquello que ha sido nuestra suerte y nuestra singularidad desde hace 2.000 años: la facultad de comprendernos y de hacernos comprender. Las casualidades de la historia han colocado las grandes lenguas y culturas latinas en situaciones parecidas: todas ellas son herederas de un brillante pasado, pero todas han sido reducidas a un papel secundario y, a veces, insignificante en la comunicación científica, técnica, comercial y en los medios de comunicación internacionales. ¿Dejaremos que ello ocurra también en la educación? ¿Es esa la sociedad de la cultura que nosotros deseamos? ¿Es ese el modelo de educación lingüística que nos interesa?

Mil millones somos hoy los hablantes de las diferentes lenguas neolatinas. ¡Mil millones que podemos ahora entendernos y hacernos entender en educación con la voz de la cultura, sin tener por qué doblegarnos a las conveniencias utilitaristas!. Cultivar nuestras voces en y por la educación es aprender a reencontrarnos en el espejo del alma de la latinidad, robusteciendo nuestras creencias en el valor de una interculturalidad del mestizaje. Dejarnos cercar por intereses ajenos a nuestra historia y a nuestro destino va lesionando nuestra fisonomía cultural. También va socavando nuestro mutuo entendimiento en materia de educación. Tal vez todo ello justifique la razón y el sentido de una educación lingüística integral, que, sin duda, favorecerá, con el tiempo, el alto valor de una *polifonía de las voces en educación de los pueblos y culturas latinas*.

¹⁰ Mercados que, inevitablemente, crecen cada día más por todo el mundo en la dirección de un falso bilingüismo institucional que responde a la ecuación: lengua oficial del Estado + English.

¿Por dónde deberíamos empezar si estamos interesados en ello?

Yo creo que el punto de partida pasa por debatir el concepto de *educación lingüística* frente al concepto de *enseñar o aprender* esta o aquella lengua. Y esto pasa por una *determinada* actitud profesional del profesorado de lenguas en su conjunto. Una actitud que, como ya mencioné, demanda regenerar las metodologías de aula centradas en un *mundo oracional* -una visión intraorgánica- a un *mundo del discurso social* -una visión extraorgánica.

Se trata también de una actitud que participa de la creencia de que ese cambio en la educación lingüística sólo puede ser liderado y llevado a buen puerto gracias al *esfuerzo personal de los propios docentes*. Un esfuerzo que implica que los profesores deberían sentirse fortalecidos con un *buen nivel de desarrollo profesional*. En esencia, la creencia de que cambiar el mundo de la práctica de las aulas de lengua(s) se lleva a cabo *mediante el desarrollo profesional docente en el puesto de trabajo* y no mediante la simple y exclusiva asistencia a programas de perfeccionamiento en las instituciones de educación superior, etc. Y pensar que puede lograrse cambiando y haciendo cambiar en el alumno... y en sus padres... y en toda la sociedad... el concepto vigente de la actividad lingüística como un conjunto de lenguas-asignatura... Un concepto que, en el fondo, nos ha dejado a todos una sensación de *insatisfacción generalizada* a lo largo de las pasadas décadas.

¿Qué es lo que no hemos acertado a ver bien?

En 1631, el insigne humanista y precursor de la enseñanza de las lenguas, Comenius, afirmaba *"no es preciso aprender las lenguas a la perfección, sino dentro del límite de lo necesario"*. Han pasado más de tres siglos desde las intuiciones de Comenio en torno al aprendizaje de lenguas y, desde entonces, el concepto de *"el límite de lo necesario"* ha sido un permanente objeto de discusión y debate. Aunque más bien, para ser preciso, yo diría que el debate se ha producido en la mayoría de las ocasiones en territorios bastante ajenos al campo profesional de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

En realidad, pienso que el gran debate sobre el aprendizaje de nuevas lenguas, por ejemplo, no se ha centrado, a lo largo de los pasados siglos, en torno a los límites del proceso de enseñanza-aprendizaje como tal. Al fin y al cabo, ésta ha parecido siempre una cuestión bastante trivial en relación con la verdadera y trascendental cuestión de fondo del gran debate sobre la educación lingüística. Cuestión que, para mí, pasa por debatir *qué concepto de lenguaje, y su concreción en cada una de las lenguas que lo extienden en el nivel curricular, debe primar en el estatuto de la educación lingüística*.

Esto es más importante aún... cuando esta educación lingüística se inscribe en una *sociedad de la cultura*. Los pasados siglos son testigos de una creciente confirmación social y académica del concepto de *"persona culta"* como alguien que domina a la perfección varias lenguas. Alguien que *"sabe"* lenguas. Claro que, al

inicio del nuevo milenio, disponemos de indicios suficientes para sospechar que un nuevo concepto se abre paso, lenta pero progresivamente, a través del siglo XXI: el concepto de individuos cultos por resultar ser buenos *comunicadores interculturales*. Todo parece indicar que el nuevo siglo será el de la *intercomprensión lingüística* y la *comprensión intercultural*. Un siglo en el que la cultura latina está llamada a ejercer un papel determinante en la construcción de las sociedades intelectualmente avanzadas.

Yo creo que en las décadas pasadas lo que nos ha ocurrido es que nos hemos prendido en demasía de un concepto nada integrador para una auténtica educación lingüística: *la visión analítica de las lenguas, las lenguas como objeto de enseñanza y no de apropiación cultural...* Hemos jugado a ser lingüistas y a convertir a nuestros alumnos en pequeños aficionados a la lingüística... Y no hemos sido capaces de ver que este principio tenía poco porvenir como *motivo de desarrollo personal y social...* que es el verdadero sentido de las lenguas en el curriculum. Yo creo, sinceramente, que -al menos los latinos- no repetiremos la historia que ya conocemos. Claro que los lectores de estas líneas pueden pensar de otro modo y, si así lo estiman, tal vez se animen a debatirlo conmigo. A ello me brindo.

BIBLIOGRAFÍA

- Barnes, D. et al. (1990). *Language, the Learner and the School*. Portsmouth, NH: Boynton-Cook.
- Bennett, N. y DUNNE, E. (1992). *Managing Classroom Groups*. London: Simon y Schuster.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer Press.
- Corson, D. (1990). *Language Policy across the Curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corson, D. (1999). *Language Policy in Schools*. New York: Erlbaum.
- Cowie, H. y Ruddock, J. (1988). *Co-operative Group Work: An Overview*. London: BP Service.
- Crowhurst, M. (1994). *Language and Learning across the Curriculum*. Scarborough: Allyn y Bacon.
- Des (Department of Education and Science) (1975). *A Language for Life* (The Bullock Report). London: HMSO.
- Des (Department of Education and Science) (1985). *Education for All: Report of the Committee of inquiry into the education of Children from Ethnic Minority groups* (The Swann Report). London: HMSO.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Galton, M. y Williamson, J. (1992). *Group Work in the Primary Classroom*. London: Routledge.
- Giles, H., Bourhis, R. Y. y Taylor, D. M. (eds.) (1977). *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press.

- Goodman, K. (1989). "Whole language research: Foundations and development", *Elementary School Journal*, 90, 207-221.
- Grice, H. P. (1975). "Logic and Conversation", en Coley, P. y Morgan, J. L. (Eds.), *Syntax and Semantics*, v. 3: *Speech Acts*, New York: Academic Press, 41-58.
- Habermas, J. (1970). "Toward a theory of communicative competence", en Dreitzel, H. (ed.), *Recent Sociology 2*, Londres-Nueva York: Collier-McMillan, 115-148.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. y HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hymes, D. (1972a). "On communicative competence", en Pride, J. y Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Mddx.: Penguin Books, 269-293.
- Hymes, D. (1972b). "Models of the interaction of language and social life", en Gumperz y Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Oxford: Basil Blackwell, 35-71.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: Philadelphia University Press.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1987). *Learning Together and Alone: Co-operative, Competitive, and individualistic Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Knott, R. (1985). *The English Department in a Changing World*. Milton Keynes: Open University Press.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell.
- May, S. (1994a). *Making Multicultural Education Work*. Clevedon-Toronto: Multilingual Matters-OISE Press.
- May S. (1994b). "School-based language policy reform: A New Zealand example", en Blackledge, A. (ed.), *Teaching Bilingual Children*, London: Trentham Press, 19-41.
- Maybin, J. (1985). "Working towards a school language policy", en Maybin, J. y Stierer, B. (eds.), *Every child's language: An in-service pack for primary teachers*, Clevedon: The Open University y Multilingual Matters, 95-108.
- Proctor, N. (1987). "Bullock refreshed: The five languages for life", *Reading 21*, 80-91.
- Savignon, S. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shannon, P. (ed.) (1992). *Becoming political: Readings and writings in the politics of literacy education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based Curriculum Development*. London: Harper y Row.
- Slavin, R. (1989). *School and Classroom Organization*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Smyth, J. (1991). *Teachers as Collaborative Learners: Challenging Dominant Forms*

- of Supervision*. Milton Keynes: Open University Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Trudgill, P. (1974). *Sociolinguistics: An Introduction*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Vez, J. M. (1983a). "The Teaching of English on a Mass Scale: A Challenge", *Anglo-American Studies*, 3 (2), Universidades de Extremadura y Salamanca, Cáceres, 189-207.
- Vez, J. M. (1983b): "El ámbito de la LA: de la didáctica lingüística a la política lingüística para las pequeñas comunidades", en A.E.S.L.A.: *Tendencias actuales en las aplicaciones de la lingüística*, Madrid: SGEL, 93-103.
- Vez, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- Vez, J. M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- Vez, J. M. ed. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil primaria*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Wells, G. (1991). *Learning and Teaching the Discourses of the Disciplines*. Toronto: Autoedición.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.