

EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA TRANSVERSAL Y PROMOCIÓN DEL PLURILINGÜISMO: EL CAMINO DE FORMACIÓN- CERTIFICACIÓN DE LAS ESCUELAS “AMIGAS DEL PLURILINGÜISMO”

*Transversal Language Education And Promotion Of Plurilingualism: The
Training-Certification Program “Plurilingual-Friendly” Schools*

Susana BENAVENTE FERRERA
Università di Verona

susana.benavente@univr.it

<https://orcid.org/0000-0002-0799-9086>

Paola CELENTIN
Università di Verona
paola.celetin@univr.it

<https://orcid.org/0000-0001-5699-1091>

Alice FIORENTINO
Università di Verona
alice.fiorentino@univr.it

<https://orcid.org/0000-0001-6784-1363>

RESUMEN: De acuerdo con la directiva 27/12/2021 del Ministerio de Educación italiano, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (BES¹) pueden seguir un programa didáctico personalizado (a partir de ahora PDP), aprobado por el consejo de clase, firmado por el director del centro escolar, los profesores y la familia. Los alumnos con desventajas lingüísticas, sociales o culturales también pueden beneficiarse del PDP y de los instrumentos compensativos y / o dispensativos (CM MIUR n° 8-561). Con el PDP es posible intervenir de manera más flexible en la enseñanza y la evaluación, pero el proceso es complejo y para las escuelas con muchos alófonos² supone un mecanismo de “embudo” que ralentiza la escolarización. El artículo presenta una propuesta, desarrollada por el grupo de investigación sobre metodologías de enseñanza de lenguas del Departamento “Cultura y Civilización” (Universidad de Verona) en convenio con un Instituto Integral de Verona,

¹La referencia italiana es *BES – Bisogni Educativi Speciali*.

²Estudiantes con una lengua materna diferente del italiano o que proceden de familias cuya lengua materna es diferente del italiano.



centrada en las nociones de “educación lingüística transversal” y “enfoque multilingüe”. El curso se organiza en torno a tres temas: a) centralidad del lenguaje para el aprendizaje; b) promoción y uso de repertorios lingüísticos en las prácticas docentes; c) lenguaje, función y procesos lingüísticos en los cursos disciplinares. El camino de formación-certificación condujo a una reflexión del profesorado sobre la educación lingüística que facilitaría la elaboración de una política de lenguas del instituto para exonerar al centro escolar de los PDP para los estudiantes alófonos y certificarse como “escuelas amigas de plurilingüismo”. **PALABRAS-CLAVE:** Educación lingüística transversal; Formación de profesores; Políticas lingüísticas; Certificación.

ABSTRACT: According to the directive 12/27/2021 of the Minister of Education, students with Special Educational Needs (BES) can follow a personalized didactic plan (henceforth PDP), approved by the class council, signed by the manager, teachers and family. Pupils with linguistic, social or cultural disadvantages can also benefit from a PDP and compensatory and/or dispensatory instruments (CM MIUR n° 8-561). With the PDP it is possible to intervene more flexibly on teaching and assessment, but the processing is complex and for schools with many allophones it represents a “funnel” mechanism. The communication presents a proposal, developed by the research group on language teaching methodologies of the Department “Culture and Civilization” (University of Verona) in agreement with a Comprehensive Institute of Verona and it focuses on the notions of “transversal linguistic education” and “multilingual approach”. The course is organized around three topics: a) the centrality of language for learning; b) the enhancement and the use of linguistic repertoires in teaching practices; c) language, function and linguistic processes in the disciplinary courses. The training-certification path leads to a reflection among teachers on language education and facilitates the elaboration of an institute language policy to free the school from PDPs for allophone students as “plurilingualism friendly schools”. **KEYWORDS:** Transversal linguistic education; Teacher training; linguistic repertoires; Language policies, Certification.

INTRODUCCIÓN

Tommy³ es un estudiante de primaria. Llegó de Pakistán en septiembre con su familia y fue colocado en el cuarto curso, siguiendo el criterio de la edad. Tommy asistió a dos años de educación preescolar y a los primeros dos años de escuela primaria en su

³El perfil de Tommy (nombre de fantasía) fue desarrollado por dos profesores del Instituto Comprensivo Verona 12 “Le Golosine” a quienes agradecemos su colaboración.

país, donde aprendió urdu e inglés. Reconoce fácilmente la escritura alfabética, dada su alfabetización previa en inglés, aunque presenta interferencias con la fonética de la segunda lengua, debido al uso del inglés en Pakistán. Sin embargo, el nivel lingüístico alcanzado en inglés no le permite seguir de forma independiente y activa las lecciones y los intercambios interculturales que el profesor ofrece a través de la plataforma *eTwinning*⁴, dado el nivel medio de dominio del inglés de la clase que es bastante alto. Habla y escribe en urdu, su lengua materna. Según la mediadora, tuvo que repetir el último año de educación preescolar, el año en que las habilidades de preparación a la escritura maduran en Pakistán. Su punto fuerte consiste en la habilidad que demuestra para las asignaturas artísticas y manuales. Participa en los talleres de italiano L2 realizados durante el horario escolar en un grupo pequeño con dos compañeros de otras clases y, durante cuatro horas a la semana, Tommy también participa en clases de apoyo con maestros curriculares y personal específico. Tommy muestra una actitud curiosa hacia el aprendizaje de la lengua italiana durante las clases de refuerzo. Después de los primeros cinco meses de escuela en Italia es capaz de comprender y usar expresiones familiares que se refieren a la vida cotidiana en la escuela. Escucha y comprende instrucciones simples de rutina escolar y preguntas simples relacionadas con la información personal (nombre, edad, clase a la que asistió, color favorito, personas de la familia). Descodifica y lee palabras y oraciones simples que se refieren a la experiencia, reconociendo la correspondencia grafema/fonema de forma autónoma en relación con sonidos simples e inicia a descodificar y leer dígrafos y trígrafos⁵ aún más complejos con la ayuda del educador. Parece, sin embargo, que Tommy realiza principalmente su lectura a través de la vía léxica y no tiene aún clara la estructura silábica de la lengua italiana. Logra interactuar de una manera sencilla, si la interacción se realiza con un habla lenta y los profesores y compañeros de clase están dispuestos a colaborar. Repite palabras aisladas para nombrar e indicar y formula/responde preguntas simples sobre información personal y para satisfacer necesidades relacionadas con la vida escolar cotidiana. Copia palabras y frases conocidas, escribe -cuando se las dictan o de memoria-, palabras y frases mínimas simples que conoce para presentarse a sí mismo. Tommy muestra, en resumen, una buena motivación hacia las actividades de refuerzo lingüístico en grupos pequeños, aunque a veces parece distraerse fácilmente con estímulos externos y abandona su pupitre en situaciones en las que se

⁴ eTwinning es una iniciativa de la Comisión Europea que forma parte de Erasmus+, el programa de la Unión Europea en materia de educación, formación, juventud y deporte. Su principal objetivo es incentivar la colaboración escolar en Europa utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

⁵ Grupo de tres letras que representan un solo sonido. Ejemplos en italiano: *occhi*, *agghindarsi*. En español no existe ningún trígrafo.

le exige que permanezca sentado. Aunque la clase siempre ha demostrado una buena capacidad de acogida, Tommy aún no está completamente integrado en el grupo: a veces entra en conflicto con otros dos compañeros con certificación de Necesidades Educativas Especiales. Estos dos compañeros a menudo se quejan de la agresividad de Tommy. En el comedor escolar no toca ningún tipo de comida y constantemente desmenuza el pan en el suelo, a menudo arroja migajas a sus compañeros. Sin embargo, siempre mantiene una actitud correcta y respetuosa con el profesorado. A las entrevistas con la familia se presentan la madre y las hermanas y el mediador comprende que es la hermana mayor de 16 años la que se ocupa, como sucede habitualmente en Pakistán, del hermano pequeño. Tommy es el cuarto hijo y es muy protegido por toda la familia. El padre es el único de la familia capaz de expresarse en italiano y comunica a través de Whatsapp con los profesores en situaciones de emergencia. La hermana mayor comunica en inglés con una de las maestras.

La presencia de estudiantes de origen inmigrante es solo uno de los factores diferenciadores que puede presentar la clase con niveles lingüísticos diferentes y con habilidades mixtas (*mixed ability class*) (PRODROMU, 1992). Por otro lado, como sostiene Prodromu, es la clase de nivel homogéneo la que debe considerarse la excepción. La realidad con la que el profesorado se enfrenta diariamente se caracteriza, de hecho, por una pluralidad de “diversidades” que solo puede abordarse eficazmente si se inserta en un marco sistémico. La perspectiva desde la que parte nuestra intervención es considerar la educación lingüística transversal como una piedra angular y, al mismo tiempo, como el entramado de una acción didáctica verdaderamente inclusiva.

En el contexto educativo es el lenguaje, de hecho, el que permite no solo transmitir los contenidos de cualquier disciplina, sino también desarrollar la formación de la personalidad de los estudiantes a través de interacciones significativas por un lado y, por otro, fomentar su potencial cognitivo. Por consiguiente, ¿qué comporta una educación lingüística inorgánica y mal estructurada? Y, por otro lado, ¿cuáles son los riesgos de una educación monolingüe que tiende a la homogeneización del patrimonio lingüístico individual al nivelarlo con el idioma de la institución?

Es precisamente a partir de estas preguntas y de la necesidad de adoptar una perspectiva que tenga en cuenta la extrema diversidad de perfiles individuales que se ha concebido la propuesta de nuestro grupo de investigación.⁶

⁶Las autoras pertenecen al grupo de investigación sobre metodologías glotodidácticas del Departamento de Culturas y Civilizaciones de la Universidad de Verona. Este Departamento ha firmado un convenio con el Instituto Comprensivo Verona 12 “Le Golosine” dentro del cual se enmarcan las acciones de formación y certificación a las que se hace referencia en este ensayo.

EL PDP: PROGRAMA DIDÁCTICO PERSONALIZADO

Para comprender plenamente la propuesta es necesario facilitar información específica sobre la situación normativa italiana en el ámbito de la inclusión escolar.

La directiva “Herramientas de intervención para alumnos con necesidades educativas especiales y organización territorial para la inclusión escolar” del MIUR (Ministerio de Universidad, Educación e Investigación) del 27/12/2012 sancionó el reconocimiento en Italia del concepto de BES (véase Nota 1) e introdujo el principio según el cual todos los estudiantes con dificultades de aprendizaje tienen derecho a recibir una enseñanza personalizada.

Los BES pueden ser clasificados en tres categorías:

1. discapacidades motoras y cognitivas certificadas por el Servicio Nacional de Salud que hagan necesario designar un maestro de apoyo y un Plan Educativo Individualizado (PEI);
2. trastornos específicos del desarrollo, entre los cuales los más conocidos y extendidos son los trastornos específicos del aprendizaje (dislexia, disgrafía, disortografía y discalculia) y el déficit de atención e hiperactividad que están certificados por el Servicio Nacional de Salud o por especialistas privados a través de un diagnóstico; una vez recibido este diagnóstico, el colegio está obligado a elaborar un PDP, pero no se prevé la figura del profesor de apoyo;00
3. trastornos relacionados con factores socioeconómicos, lingüísticos y culturales, como el desconocimiento de la lengua y la cultura italianas y algunas dificultades de conducta y problemas relacionales; estas dificultades pueden ser señaladas por la escuela, que observa al estudiante y expresa su juicio, o pueden ser transmitidas a la escuela por los Servicios Sociales; en estos casos la escuela puede elaborar un PDP y no se prevé la figura del profesor de apoyo.

El PDP es un documento que debe ser deliberado y aprobado por el Consejo de Clase (o por el equipo docente en la escuela primaria), firmado por el director del centro escolar (o por un maestro específicamente delegado para ello), por los maestros y por la familia.

Para el tercer tipo de BES (el que interesa a nuestra propuesta) el centro escolar puede decidir sobre la adopción tanto de programas individualizados y personalizados como de instrumentos compensativos y / o dispensativos (Circular Ministerial MIUR No. 8-561 de 6/3/2013), pero no está obligado a elaborar el PDP y puede elegir de forma

independiente. El PDP, sin embargo, es la única herramienta que permite a la junta de evaluación adaptar la evaluación escolar a los objetivos mínimos establecidos para el alumno.

Si, por un lado, la elaboración del PDP permite intervenir con mayor flexibilidad en la docencia y sobre todo en la evaluación de los resultados de aprendizaje de estos alumnos; por otro, su elaboración es lenta y engorrosa y para los centros con una alta presencia de alumnos de origen inmigrante muchas veces se convierte en un verdadero “embudo” a principios del año escolar. En la redacción, puesta en común y aprobación del PDP (recordemos que la firma de los padres es necesaria para que el PDP sea válido en todos los aspectos) se dispersan muchas energías del profesorado que en cambio podrían invertirse de manera más rentable en la construcción de una relación pedagógica beneficiosa con los estudiantes y las familias y en la activación de una enseñanza inclusiva.

La propuesta ilustrada en este ensayo, elaborada por el grupo de investigación en Metodologías Glotodidácticas del Departamento “Culturas y Civilizaciones” de la Universidad de Verona junto con el *Instituto Comprensivo Verona 12* (en adelante IC), tiene como objetivo establecer un programa de formación-certificación centrado en la noción de “educación lingüística transversal”, y hacer que todos los profesores del IC sean responsables del desarrollo lingüístico-académico de los estudiantes, también a través de la mejora del multilingüismo como recurso. El objetivo de la formación (que exige la asistencia obligatoria e incluye una evaluación formal) es formular una política lingüística del instituto que exonere al IC de la necesidad de formular PDP para estudiantes de origen inmigrante como “Escuela amiga del plurilingüismo”.

EL CONTEXTO MULTILINGÜE: EL IC VR12

La propuesta de formación y certificación se enmarca en un contexto territorial caracterizado por una fuerte presión migratoria y una gran variedad lingüística y cultural. El barrio Golosine, en el sudoeste de la ciudad de Verona (provincia en el norte de Italia) acoge a numerosas familias recién inmigradas. La Institución escolar a la cual la formación se ha dirigido, el *Instituto Comprensivo Verona 12*, se ha caracterizado durante las últimas décadas por una atención especial hacia la inclusión escolar, tanto en la escuela preescolar, como en la enseñanza primaria y secundaria de primer nivel (respectivamente desde los 6 hasta los 11 años y desde los 11 hasta los 14 años, según el sistema escolar italiano).

En materia de inclusión social y escolar, las acciones llevadas a cabo por la escuela están destinadas a los estudiantes más vulnerables, en particular a los que proceden de

familias con nivel socioeconómico medio-bajo y que viven en condiciones de desventaja sociocultural. Según los indicadores INVALSI (*Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione*), que miden el nivel de progresión de los aprendizajes basándose en estándares nacionales, los alumnos del IC demuestran un nivel de competencia medio-bajo, sobre todo por lo que concierne el grupo de edad entre los 11 y los 14 años (*scuola secondaria di primo grado*), colocándose el 40% de sus estudiantes bajo la media nacional y de la misma región del Véneto.

De las vulnerabilidades de la escuela forman parte también estudiantes con origen migratorio, tanto de primera como de segunda generación, que representan el 40% del número total de alumnos, cuatro veces más que el porcentaje regional (10.3%)⁷. En la mayoría de los casos se trata de aprendientes que hablan más de una lengua y para los cuales el italiano, única lengua de escolarización en la escuela italiana, no representa la lengua de socialización familiar. La escuela acoge también a un grupo de estudiantes romaníes cuya asistencia es muy esporádica.

La prioridad es “*ridurre la quota di studenti collocata nel livello medio-basso (6-7) nelle prove per essere in linea con la media provinciale, regionale e nazionale adottando strategie didattiche volte al recupero ed al potenziamento di tutti gli alunni attraverso l’acquisizione di competenze*”⁸. Las tipologías de acciones que se implementan para la inclusión de estos alumnos (como de todos los alumnos vulnerables) son concretamente: formaciones enfocadas en las características de los alumnos, acciones sobre el tema de la diversidad y, en menor medida, actividades de orientación para estudiantes con necesidades educativas específicas. De todas las herramientas que la escuela utiliza, el PDP representa el más frecuente, en consonancia con las prácticas nacionales y regionales: el 100% de las escuelas de la ciudad de Verona declara utilizar el PDP como herramienta de inclusión, el 99,8% de las escuelas del Véneto y el 98,8% de las escuelas italianas⁹.

Sin embargo, teniendo en cuenta los datos presentados, se entiende que en esta tipología de entorno educativo – muy frecuente en el panorama escolar italiano – la individualización de los programas de estudios, lejos de ser la excepción, representa más

⁷Alumnos con ciudadanía no italiana 2019/2020(MIUR, 2021). Disponible en: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alumni+con+cittadinanza+non+italiana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156>

⁸“(…) reducir el número de alumnos en el rango medio-bajo (grados 6 y 7) en exámenes, para alinearlos con los promedios provinciales, regionales y nacionales mediante la adopción de estrategias docentes orientadas a la recuperación y fortalecimiento de todos los estudiantes a través de la adquisición de habilidades.” (Sistema Nazionale di Autovalutazione. Rapporto di Autovalutazione-Triennio di riferimento 2018-2022, p. 45). [Sistema Nacional de Autoevaluación. Informe de autoevaluación - Trienio de referencia 2018-2022, p.45]

⁹Sistema Nazionale di Autovalutazione. Rapporto di Autovalutazione-Triennio di riferimento 2018-2022.

bien la norma. En efecto, en la mayoría de los casos ya no se trata de definir un plan adaptado a las exigencias de unos pocos estudiantes, sino de realizar programas separados para la mayoría de los estudiantes de una clase. La real aplicación de herramientas personalizadas como el PDP en un contexto multilingüe y con una gran diversidad como la del IC plantea dudas sobre su calidad y eficiencia por dos razones principales. En primer lugar, amenaza la cohesión de la clase como grupo social, que se basa en objetivos comunes, intercambios personales y en el desarrollo conjunto de actividades. En segundo lugar, como ya se ha mencionado anteriormente, la elaboración de muchos programas individualizados por parte de un grupo reducido de profesores fijos exige demasiado tiempo, en particular al principio del curso escolar, lo que produce el “efecto embudo”.

LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA TRANSVERSAL

Para entender las dificultades de Tommy y luego tratar de ayudarlo a tener éxito en su formación escolar y en su crecimiento como persona tenemos dos posibilidades: proceder por prueba y error, basándonos en las iniciativas que han funcionado en el pasado con “casos” similares– en una especie de bricolaje de emergencia –, o tratar de atesorar la experiencia, pero también confiar en modelos de interpretación que proceden de la investigación para equiparnos con buenas prácticas basadas en la evidencia.

En la elaboración de nuestra propuesta de formación-certificación partimos de una conceptualización básica de la enseñanza transversal de lenguas y sucesivamente intentamos establecer “pilares” de apoyo que desacrediten algunos clichés y los sustituyan por indicaciones que proceden de la investigación y de la didáctica basada en la evidencia (*evidence based*).

Diagrama de la educación lingüística transversal

Cualquier contexto escolar siempre conlleva la interacción de tres actores, cada uno de los cuales puede ser declinado en singular o plural: el(los) profesor(es), el(los) alumno(s) y el(los) contenido(s) a aprender. Se establecen relaciones entre estos actores que están determinadas por las necesidades de cada uno y se crea una circularidad imposible de romper. Si alguno de estos actores “falla” desaparece la posibilidad de establecer una relación equilibrada en el contexto escolar. El contexto escolar forma parte del tejido más amplio del contexto extracurricular y juntos contribuyen a la educación del alumno, aunque con dinámicas diferentes (véase la Figura 1).

Figura 1 - Diagrama de la educación lingüística transversal



Fuente: Las autoras.

A un observador atento no se le escapará el hecho de que en el diagrama de la educación lingüística transversal (véase la Figura 1), la lengua no aparece evidenciada en ninguna parte. Esto se debe a que la lengua es como el agua para los peces dentro de la pecera; es decir, impregna todas las relaciones que se establecen dentro del contexto escolar y, por lo tanto, no se puede separar de ninguna de ellas. Cada uno de los actores está tan inmerso en la lengua que no es consciente de ella, el profesorado en primer lugar. La lengua, o más bien, las lenguas también están presentes en el contexto extraescolar, y es por eso por lo que hay un poco de margen entre el círculo que representa el contexto escolar y el borde exterior de la pecera. Sin embargo, ¿qué variedad lingüística está presente? ¿Cuántas lenguas se utilizan? Estas son preguntas importantes que deben obtener una respuesta para ocuparse por completo de la educación lingüística de Tommy.

Las cuatro facetas de la lengua

La lengua es una entidad compleja y con múltiples facetas. Durante el proceso de escolarización el aprendiente enfoca su atención explícita sobre el lenguaje en dos momentos principales: primero, cuando estudia el sistema de reglas de su lengua materna y, luego, cuando emprende el estudio de una lengua extranjera o segunda. Sin embargo,

la mayor parte de nuestras prácticas lingüísticas son llevadas a cabo de forma implícita y automática, incluso en lo que concierne las prácticas lingüísticas de enseñanza. Según los estudios realizados sobre la educación secundaria, los profesores se consideran a sí mismos principalmente como expertos en sus disciplinas y menos frecuentemente se enfocan en los procesos lingüísticos y comunicativos relacionados con las mismas (HÜTTNER *et al.*, 2013).

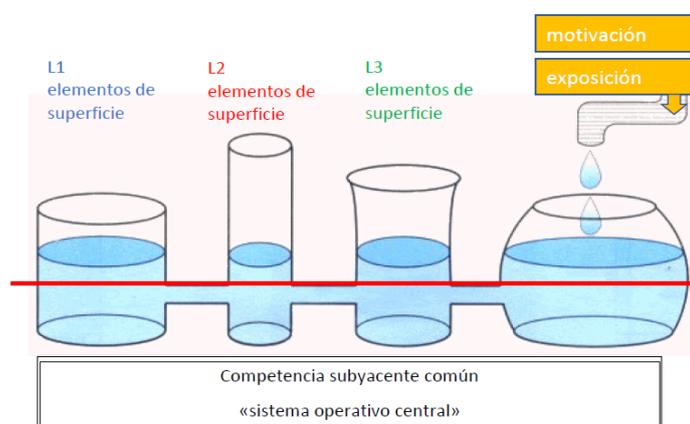
El enfoque lingüístico de esta propuesta educativa tiene en cuenta cuatro facetas diferentes de la lengua que se activan paralelamente tanto en los procesos de socialización como durante los procesos de escolarización. En primer lugar, la lengua representa para el aprendiente un sistema de signos lingüísticos, cuyo conocimiento permite acceder a un gran número de contenidos. Sin embargo, el aprendizaje de estos contenidos no se construye en el vacío, sino gracias al empleo de estrategias lingüísticas (OXFORD, 1990) que apoyan el desarrollo de las habilidades de estudios. Este segundo aspecto de la lengua consiste, por lo tanto, en el conjunto de procesos lingüísticos que el aprendiente necesita desarrollar como habilidad de estudio (ej. manipular, conectar, comparar los datos). El tercer aspecto considera la lengua como herramienta de participación en la vida social y en los procesos colaborativos de aprendizaje (constructo del “*learner agency*”) (PAVLENKO; LANTOLF, 2000). En la práctica didáctica es muy importante tener presente que cada aprendiente necesita un espacio de interacción donde pueda ensayar y evaluar sus progresos, y donde pueda participar en la comunicación de la clase de modo que su aprendizaje se convierta en una experiencia positiva. El último aspecto concierne la carga afectiva de la lengua. Se ha comprobado que las lenguas del repertorio lingüístico de los aprendientes forman parte de un complejo sistema de identificación (con grupos sociales, con experiencias presentes o pasadas, con contextos comunicativos). Sin embargo, estudios más recientes sobre el aprendizaje en contextos multilingüe se han enfocado también en las representaciones mentales de los profesores sobre las lenguas de la escuela (PAULSRUD; LUNDBERG, 2020) y sobre el plurilingüismo (SORDELLA, 2019). De estos estudios se desprende que los profesores son cada día más conscientes de la diversidad lingüística de sus clases y que ellos se muestran más abiertos al plurilingüismo cuando son capaces de apreciar sus potencialidades didácticas.

La competencia subyacente común o «sistema operativo central»

Es un lugar común sostener que para aprender una nueva lengua es mejor “crear espacio en la mente”. Es decir, es mejor dejar de lado (al menos temporalmente) las otras lenguas que se conocen para crear más espacio y gracias a ello aprender la nueva.

Los estudios nos dicen, en cambio, que desde un punto de vista cognitivo el aprendizaje de lenguas no equivale a llenar un tanque: no debemos “vaciar” la mente de la lengua anterior ni limitar su llenado. Si queremos adoptar un principio hidráulico, el principio que ayuda a explicar realmente cómo funciona el aprendizaje de lenguas es el de los vasos comunicantes (véase la Figura 2).

Figura 2 - La teoría de los vasos comunicantes y la competencia subyacente común



Fuente: Las autoras.

Esta teoría (hipótesis de la interdependencia) a menudo se ilustra con la metáfora del iceberg (CUMMINS, 2001; 2005): las lenguas en la superficie están separadas y son diferentes, como los tubos de los vasos; debajo de la superficie, sin embargo, el agua de los vasos es común y es aquí donde se encuentran tanto las asociaciones entre conceptos como las representaciones, en términos de palabras e imágenes, que pertenecen específicamente a las diversas lenguas. Esta área común sumergida es una especie de sistema operativo central a través del cual funcionan las diversas lenguas y que las propias lenguas ayudan a mantener y desarrollar. Si vaciamos o llenamos un “recipiente”, otros también sufren. La competencia lingüística se alimenta principalmente de la motivación a aprender y de la exposición a la lengua meta (*input* comprensible). De acuerdo con Cook (2002), por lo tanto, creemos que “aprender una segunda lengua no equivale a agregar habitaciones a nuestra casa construyendo un cuarto en la parte posterior: es la reconstrucción de todas las paredes interiores” (traducción nuestra).

Visión inclusiva del estudiante

Como profesores nos encanta hacer retratos. Nos gusta decir: “Este estudiante tiene un estilo de aprendizaje dependiente del campo, en las relaciones es un poco introvertido, poco cooperativo, etc.”. Estos retratos, que pueden ayudarnos a concretar los temas, si no se insertan en el contexto educativo y extra educativo, corren el riesgo de convertirse en caricaturas que encasillan a los estudiantes dentro de categorías rígidas, impidiéndonos ver lo que está en el fondo (MARIANI, 2009). Esta visión tiende a analizar los problemas de la persona, cree que las dificultades de los alumnos dependen de sus características y tiene como objetivo elaborar intervenciones de adaptación individual, que aíslan en lugar de incluir al alumno.

En una perspectiva inclusiva, en cambio, la figura docente debe evitar el retrato para aprender a pintar paisajes. Debe tratar de comprender cuáles son las influencias del contexto en el alumno, captando las correlaciones y deconstruyendo las etiquetas (CELENTIN, 2019). Tommy ciertamente encuentra dificultades en su escolarización en Italia, pero, según la visión que proponemos, estas dificultades dependen de una interacción no óptima entre sus características y el contexto en el que se encuentra. Por lo tanto, es necesario analizar las características del entorno (tanto escolar como extracurricular), relacionarlas con las características de Tommy y pensar en intervenciones de adaptación recíproca (DALOISO, 2021).

Todas las enseñanzas son lingüísticas

En una visión tradicional del sistema escolar hay una tendencia a distinguir entre las llamadas disciplinas “lingüísticas” y “no lingüísticas”. En realidad, el lenguaje impregna el aprendizaje. Toda forma de educación es también lingüística (HALLIDAY, 1999): el idioma, de hecho, para algunas disciplinas es la sustancia del aprendizaje (por ejemplo, la enseñanza de la lengua materna, lenguas extranjeras o lenguas clásicas, cuando está previsto en el sistema), pero en todas las demás es un instrumento de aprendizaje, incluso en aquellas disciplinas en las que hay un fuerte componente manual o motriz (educación física, educación artística, etc.). La distinción entre asignaturas lingüísticas y no lingüísticas es frágil porque en realidad todas contribuyen a formar la competencia lingüística del alumno.

Por lo tanto, es necesario recuperar un concepto de educación lingüística transversal y sistémica que involucre a todos los docentes en un camino que prevea procesos al menos en tres niveles (BEACCO *et al.*, 2016):

1. aprender lenguas, área específica de los profesores del área lingüística;

2. reflexionar sobre las lenguas, a cargo de los profesores del área lingüística, pero también de aquellas disciplinas que prevén la necesidad de comprensión, de expresarse en el lenguaje, de utilizar tecnicismos, de variar el registro y el estilo en función de los contextos (derecho, economía, tecnología, matemáticas, etc.);
3. utilizar las lenguas como vehículo para el aprendizaje y desarrollar las habilidades necesarias para el estudio (tomar notas, resumir); estas habilidades no pertenecen explícitamente al currículo de ninguna asignatura y por esta razón, a menudo se descuidan mientras que deben ser desarrolladas transversalmente por todos los profesores.

Esta concepción de la enseñanza de idiomas (y el nuevo papel que asume la enseñanza disciplinaria) es completamente nueva para el sistema escolar italiano y, por lo tanto, es necesaria una acción formativa decisiva para que pueda implementarse a través de una política lingüística del instituto apoyada por la dirección y compartida por el personal docente, los estudiantes y las familias.

CERTIFICACIÓN “ESCUELAS AMIGAS DEL PLURILINGUISMO”

La propuesta de certificación, por lo tanto, tiene la finalidad general de desarrollar nuevas habilidades por parte de las figuras docentes, a partir del conocimiento de las diferencias individuales de los estudiantes y del reconocimiento de los procesos lingüísticos relacionados con el estudio de las disciplinas. En lo que concierne los profesores, el objetivo didáctico es conducirlos hacia la realización de intervenciones transversales de educación lingüística. Por lo que se refiere a la escuela, en cambio, la formación apunta a preparar, a lo largo de cinco años, un nuevo segmento de profesorado bien instruido y capaz de realizar acciones inclusivas en su práctica diaria, prescindiendo del PDP.

Para lograr este resultado, se propone una formación de dos años divididas en dos módulos de 30 horas. El primer módulo diferencia los profesores por nivel de escuela (un submódulo para las escuelas “primarias”, de los 6 a los 11 años y un segundo submódulo para las escuelas “secundarias de primer grado”, de los 11 a los 14 años). En este módulo se aborda el tema de la lengua como rastro identitario de los aprendientes y se invita a los profesores a elaborar secuencias didácticas basadas en los principios de la educación plurilingüe que tengan como finalidades el desarrollo de la competencia metalingüística

de todos los alumnos de la clase, de sus habilidades de comprensión del texto escrito y de interacción oral. En el segundo módulo se separa al profesorado según sus áreas de enseñanza ((a) matemática, tecnología y ciencias; (b) educación física, artística y musical; (c) italiano e idiomas extranjeros) y se aborda el tema del lenguaje de las asignaturas escolares y del proceso de *scaffolding*, inspirándose en el principio de integración de lengua y contenido de la metodología CLIL. Para que la escuela llegue a certificarse como “Escuela amiga del plurilingüismo” (y pueda prescindir de la elaboración del PDP), al cabo de cinco años, el 50% del profesorado debe haber realizado la formación y el 60% debe haber aprobado el examen final.

CONCLUSIONES

Para terminar, el camino de formación-certificación que se ha descrito propone pasar de una visión individual de la inclusión escolar a una visión sistémica, ecológica (y económica) que integre diferentes perspectivas y que tenga en cuenta los diferentes factores que garantizan el éxito educativo del aprendiente.

En primer lugar, la intervención ya no se dirige al estudiante como destinatario último y aislado de un intento formativo, sino a la escuela que deberá ser interpretada como sistema de acuerdos y valores compartidos, del que forman parte tanto los profesores como el director, las familias y, en general, todos los educadores que comparten el programa educativo.

En segundo lugar, y lo que es central, la formación tiene por lo tanto como punto de partida y como objetivo final el desarrollo de una visión dinámica del aprendiente que está basada en la observación de las muchas variables que determinan su éxito educativo, construyendo en particular para los estudiantes de origen inmigrante una continuidad entre expectativas y realidad.

En tercer lugar, las herramientas proporcionadas no pretenden ser, como el PDP, un instrumento de apoyo temporal y *ad hoc* que los profesores hacen y deshacen según las necesidades, sino componentes de una arquitectura más duradera sobre la que la escuela puede construir sus prácticas y políticas de inclusión. Esta arquitectura se basará en el reconocimiento, por parte de los profesores, de las diferencias de aprendizaje de los alumnos y en el enfoque en los procesos lingüísticos relacionados con el estudio.

REFERÊNCIAS

BEACCO J.C. *et al.* **Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una Guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti.** Consiglio

d'Europa, Unità delle Politiche Linguistiche, Divisione delle politiche educative. **ItalianoLinguaDue**, 2016.

CELENTIN, P. **Le variabili dell'apprendimento linguistico. Perché non tutti impariamo le lingue nello stesso modo.** Verona: Quiedit, 2019.

COOK, V. (Ed.). **Portraits of the L2 User.** Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

CUMMINS, J. Instructional Conditions for Trilingual Development. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 4, n. 1, p. 61-75, 2001./

CUMMINS, J. **Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls.** Istanbul: Bogazici University, 2005.

DALOISO, M. Oltre le didattiche delle lingue: riferimenti teorici e principi evidence-based per costruire una educazione linguistica inclusiva. *In*: GARULLI V; PASETTI L., VIALE M. (Ed.). **Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione.** Bologna: Bonomia University Press, 2021.

HALLIDAY, M. **Language and Education.** Londres: Bloomsbury, 1999.

HÜTTNER, J; DALTON-PUFFER, C; SMIT, U. The power of beliefs: lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 16, n. 3, p. 267-284, 2013.

PRODROMU, L. What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning. **ELT Journal**, v. 46, n. 1, p. 39-50, 1992.

MARIANI, L. Per una educazione linguistica trasversale: la sfida della competenza plurilingue. **Italiano LinguaDue**, v. 1, n. 1, p. 203-210, 2019.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA. **Direttiva ministeriale de 27 de dicembre de 2012.** Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA. **Circolare Ministeriale n°8-561 de 6 marzo 2013.** Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES).

OXFORD, R.L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.** New York: Newbury House Publishers, 1990.

PAULSRUD, B; LUNDBERG, A. One School for all? Multilingualism in teacher education in Sweden. *In*: WERNICKE, M; HAMMER, S; HANSEN, A. (Ed.). **Preparing teachers to work with multilingual learners**. Bristol: Multilingual Matters, 2020.

PAVLENKO, A; LANTOLF, J. P. Second language learning as participation and the (re) construction of selves. *In*: LANTOLF, J. P. (Ed). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

SORDELLA, S. Se il plurilinguismo entra in classe dalla porta principale. Una proposta metodologica. **EL.LE**, v. 8, n. 3, p. 525-550, 2019.

Recebido em: 23 nov. 2021.

Aceito em: 05 mai. 2022.