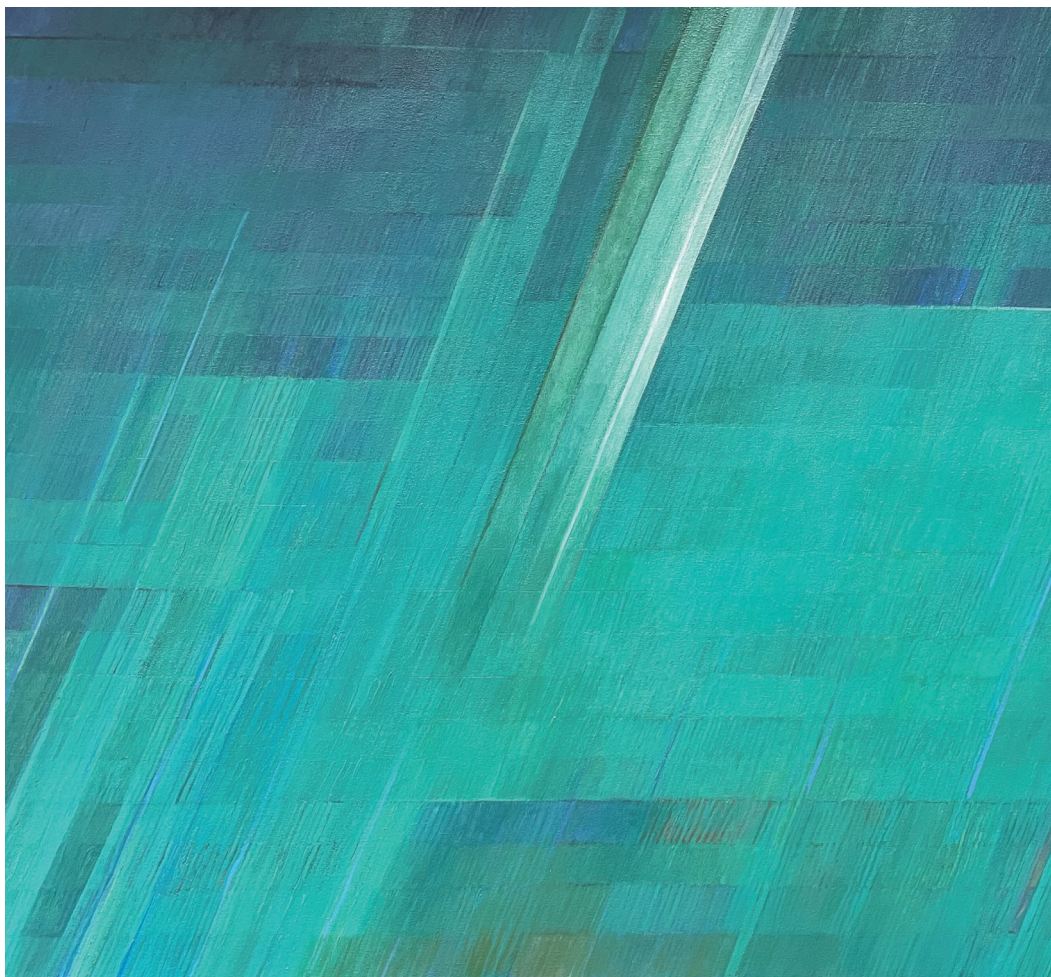


Usar, enseñar, aprender lenguas en la diversidad, globalización y movilidad: Perspectivas conceptuales y metodológicas



Héctor Muñoz Cruz
(coordinador)

**USAR, ENSEÑAR, APRENDER LENGUAS
EN LA DIVERSIDAD, GLOBALIZACIÓN Y MOVILIDAD.
Perspectivas conceptuales
y metodológicas**

USAR, ENSEÑAR, APRENDER LENGUAS EN LA DIVERSIDAD, GLOBALIZACIÓN Y MOVILIDAD. Perspectivas conceptuales y metodológicas

Antônio Hilário Aguilera Urquiza, Adir Casaro Nascimento,
Martha Cervantes García, Danilo De Luise, Robert M Leavitt,
María Sol López Martínez, Verónica Martínez Santiago, Dolors
Masats, Mara Morelli, Muriel Molinié, Héctor Muñoz Cruz,
Carlos Magno Naglis Vieira, Artur Noguero, Hedy Penner,
Gabriela Prego Vázquez, Evangelos Rousakis, Irving Sánchez
Galicia, Marinês Soratto, Isabel Tejada-Sánchez y Luz Zas Varela

Héctor Muñoz Cruz
Coordinador

USAR, ENSEÑAR, APRENDER LENGUAS
EN LA DIVERSIDAD, GLOBALIZACIÓN Y MOVILIDAD.
Perspectivas conceptuales y metodológicas

© Héctor Muñoz Cruz (coordinador)

Diseño de portada: *Agua de luz*, Óleo, 100x160 cm Mtro. José Villalobos, Oaxaca, 2022

Primera edición: noviembre de 2023, Ciudad de México, México

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Universidad Autónoma Metropolitana
Prolongación Canal de Miramontes Núm. 3855
Ex Hacienda San Juan de Dios
Alcaldía Tlalpan, 14387, Ciudad de México, México

Unidad Iztapalapa
Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales
y Humanidades
Av. Ferrocarril San Rafael Atlixco Núm. 186
Col. Leyes de Reforma Primera Sección
Alcaldía Iztapalapa
C.P. 09310, Ciudad de México, México

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Ediciones del Lirio, S.A. de C.V.
Azucenas 10, Col. San Juan Xalpa, Alcaldía Iztapalapa
C.P. 09850, Ciudad de México
www.edicionesdellirio.com.mx

ISBN Ediciones del Lirio: 978-607-8930-49-4

ISBN UAM: 978-607-28-2944-2

IBIC: HPX

Proyecto AS-1-28687 ‘Español segunda lengua (L2) va a la escuela bilingüe indígena’; Convenio CONAHCYT-UAM N° 119030; Ciencia básica, Dirección de Ciencia de Frontera, Programa Presupuestario F003, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT; Departamento de Filosofía, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, Avenida Ferrocarril San Rafael Atlixco N° 186, Colonia Leyes de Reforma 1a Sección, Alcaldía Iztapalapa, CP 09310 Ciudad de México. Tel (5255) 58044780. Extensión 2822. Fax(5255) 58044778. E-mail:hmc@xanum.uam.mx y hmunozcruz@gmail.com.

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Este libro ha sido dictaminado positivamente por pares académicos ciegos y externos a través del Consejo Editorial de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-I, se privilegia con el aval de la institución coeditora.

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o cualquier otro idioma.



Rector General

José Antonio De los Reyes Heredia

Secretaria General

Norma Rondero López

Coordinadora General de Difusión

Yissel Arce Padrón

Directora de Publicaciones y Promoción Editorial

Freja Ininna Cervantes Becerril

UNIDAD IZTAPALAPA

Rectora

Verónica Medina Bañuelos

Secretario

Javier Rodríguez Lagunas

Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

José Régulo Morales Calderón

Coordinadora General del Consejo Editorial

de Ciencias Sociales y Humanidades

Alicia Lindón Villoria

Comité Editorial de Libros

Pablo Castro Domingo

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

Pedro Castro Martínez

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

Carlos Alberto Ríos Gordillo

Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco

Nora Nidia Garro Bordonaro

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

Gustavo Leyva Martínez

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

Alicia Lindón Villoria

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

José Manuel Valenzuela Arce

El Colegio de la Frontera Norte-Tijuana

El manuscrito de este libro ingresó al Comité Editorial de Libros del Consejo Editorial de Ciencias Sociales y Humanidades, para iniciar el proceso de arbitraje doble ciego por parte de especialistas externos en la Sesión de Primavera 2022, celebrada el 20 de julio de 2022 y quedó aprobado para su publicación el 31 de abril de 2023.

Contenido

Presentación	9
<i>Héctor Muñoz Cruz</i>	

Primera parte PLURILINGÜISMO EN LA SOCIEDAD Y EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR 15

Desarrollando el plurilingüismo para aprender el español L2	17
<i>Dolors Masats y Artur Noguero</i>	

Articuler plurilinguisme et histoire. Penser la pluralité des temporalités, dans des esthétiques plurielles, en didactique des langues.	55
<i>Muriel Molinié</i>	

Mediación, reflexividad y enseñanza del español lengua extranjera	73
<i>Mara Morelli y Danilo De Luise</i>	

Gestion glottopolitique du guarani. Un guarani normativisé mais non standardisable?.	99
<i>Hedy Penner</i>	

Segunda parte MULTILINGÜISMO Y REFLEXIVIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA DE HABLANTES 1117

Influencias lingüísticas por los estereotipos sociales. El fenómeno de la lengua griega	119
<i>Evangelos Rousakis</i>	

Learning Passamaquoddy: A Personal Memoir.	127
<i>Robert M. Leavitt</i>	

Os sentidos e significados da língua para o povo Kaiowá e Guaraní do Mato Grosso do Sul	141
<i>Marinês Soratto, Adir Casaro Nascimento, Carlos Magno Naglis Vieira e Antônio Hilário Aguilera Urquiza</i>	

Tercera parte
EXPERIENCIAS INTERCULTURALES
Y PLURILINGÜES 161

Confrontando las políticas lingüísticas de la escuela con los repertorios plurilingües de los jóvenes en Galicia	163
<i>María Sol López Martínez, Gabriela Prego Vázquez y Luz Zas Varela</i>	
Identidad e interculturalidad en la internacionalización de la educación superior: el caso de una formación universitaria multimodal y multilingüe	195
<i>Isabel Tejada-Sánchez</i>	
Problemáticas comunicativas y didácticas en el aula escolar: una perspectiva microetnográfica	223
<i>Verónica Martínez Santiago, Martha Cervantes García e Irving Sánchez Galicia</i>	
Aprendizajes e interacciones plurilingües a escala de tareas académicas en aula	251
<i>Héctor Muñoz Cruz</i>	
Notas biográficas de los autores	279

Presentación

*...entro y salgo en la palabra
entro en el muro y salgo
entro en mi cuerpo y salgo
no es tan incompleto mi cuerpo
mi país
entro en mi país y salgo
entro en la palabra y me quedo
Os digo que no estoy.*

Jorge Oteiza, «Soy hijo del caballo»,
Existe Dios al Noroeste, Oteiza, 2004

Este libro contiene una valiosa y propositiva vertiente de conocimientos y reflexiones acerca de la complejidad multidimensional de los multilingüismos contemporáneos en la operación e infraestructura curricular de la educación escolar y de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en todo tipo de comunidad educativa actual. Prácticamente, todos los autores exploran el potencial y el significado de los caminos que ha escogido la humanidad para reconocer y dignificar la diversidad cultural, étnica, cognitiva y lingüística, mediante objetivos y metodologías de cambio que se sustentan en concepciones democráticas, plurales, integrativas y sustentables como bases de un nuevo desarrollo humano.

Los multilingüismos y multiculturalismos contemporáneos, tanto en sus visibles y emergentes dimensiones interculturales como en las opacas manifestaciones intraculturales, han movido radicalmente el balance entre normas sociales y normas legales de la convivencia y la cohesión de las sociedades actuales. Aunque esta suerte de corrimiento de la complejidad de las estructuras comunicativas y culturales amplía cada vez más la multidireccionalidad y su interminable movilidad, es constatable que estas transiciones se inspiran sostenidamente –aunque con conflictos y obstáculos no menores– en una orientación hacia la equidad y universalidad armónica del desarrollo humano. Sin embargo, en muchos sentidos, los llamados multilingüismos e interculturalismos *de facto* parecen preceder e influir negativamente en las gestiones institucionales sobre apertura intercultural y pluralidad en las políticas públicas. Con todo, esta cambiante y dinámica realidad abre un novedoso, fascinante y complejo horizonte para el desarrollo social, con vocación hacia la equidad, la democracia y el pluralismo (véase, Masats y Noguerol, en este volumen). Algunas preguntas no trivia-

les podrían ser las siguientes: ¿Permanecerán las banderas del pluralismo y de la aceptación de las diversidades en la ideología espontánea de los ciudadanos multiculturales, que siguen atrapados en la interminable turbulencia financiera, laboral y social? ¿Cómo se realizará la apropiación social del multilingüismo y la interculturalidad en las diversas modalidades de educación escolar? ¿Qué objetivos y mecanismos serán necesarios de activar para lograr ese cambio social y político en las escuelas con estudiantes indígenas y migrantes?

Los fenómenos de multiculturalismo, de plurilingüismo y de concurrencia de identidades diferenciadas constituyen una realidad que debe ser comprendida y asumida de un modo mucho más profundo y transformador en el campo educacional. Los consensos sociales han crecido en alcance y los debates intelectuales son cada vez más proclives y propositivos; no obstante, el mayor desafío actual sigue estando en el ‘desplazamiento’ coherente y epistemológico de la sociedad y del sistema educacional hacia esquemas solidarios, interculturales y plurales. Por eso, adquiere mucho sentido intentar una derivación del postulado de Bradford Keeney (1988), para afirmar que la estética y la ética de este cambio global constituyen un reto de la mayor importancia para las sociedades contemporáneas, el cual compromete el diseño armónico de concepciones y prácticas sociales de igual dignidad con acciones de integración de las diferencias, sobre la base de inéditas e innovadoras negociaciones entre los diversos actores de la institucionalización del plurilingüismo y la interculturalidad propositiva en las sociedades y en los Estados-nación.

La otra discusión relevante que motiva esta obra colectiva es enmarcar el desarrollo del multilingüismo como objeto de la teoría del cambio cultural. Esto es, comprender mejor las matrices de percepción y valoración de lenguas y lenguajes para satisfacer objetivos y necesidades generales y compartidas de significación y de negociación de identidades en las prácticas comunicativas multiculturales, en las cuales predominan la intercomprensión lingüística con modalidades de hibridismo y usos prácticos de la diversidad (Blommaert, 2010). Hay que reconocer, sin embargo, que constituirá un reto sociocultural mayor desmontar el prejuicio del supuesto déficit intelectual de las comunidades minorizadas y dominadas para enfrentar las tareas de la comunicación intercultural y plurilingüe. Prejuicio que se inspira en las actuales jerarquías culturales, en particular con las imágenes de prestigio y de acceso-producción-transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos, que han sido asociadas con las llamadas macrolenguas, como es el caso de la lengua castellana, al menos, en el entorno hispanoamericano.

El tratamiento que se ofrece en estas páginas toma en consideración dos tipos de interacciones de estos fenómenos. Una es el paralelismo asimétrico

entre el multiculturalismo o concurrencia de entidades culturales y el multilingüismo o disponibilidad compleja y alternante de recursos lingüísticos en las comunidades de habla; paralelismo asimétrico que es omitido en la mayoría de las políticas interculturales actuales. La segunda interacción que se analiza en la mayoría de los trabajos presentados en este libro es el *continuum* problemático que implica el carácter explícito de las políticas multiculturales y plurilingües *versus* el carácter fáctico de la enorme cantidad de prácticas multiculturales y multilingües que imponen parámetros hegemónicos en dominios sociales estratégicos tales como el comercio, las redes virtuales, los medios de comunicación, las corrientes migratorias y el consumo de tecnologías. El subestimado contraste entre el carácter factual y la forma explícita de las normatividades del multiculturalismo y multilingüismo puede explicar una parte del bajo nivel de aplicación de las políticas interculturales explícitas.

Los fenómenos de superdiversidad y movilidad (Blommaert, 2010) se discuten con alta frecuencia en asociación con la tarea educativa, especialmente en contextos indígenas de América Latina y de inmigrantes en Europa (España e Italia). La mayoría de los estudios presentados, unos en forma más explícita, describen las limitaciones de esta asociación y proponen descentralizar estas discusiones respecto al ámbito educativo. La trayectoria educativa ha llevado a que la escuela y la educación sean la fuente y el espacio principal de los cambios sociales que se desean o proponen. Un destacable aporte de los estudios, en este sentido, es contribuir a entender el sinsentido (o las fuertes limitaciones) de una propuesta intercultural limitada al espacio de la educación y, especialmente, a la educación escolarizada e instalar las mediaciones y las prácticas de reflexividad al nivel de la comunidad y de todas las instituciones (Morelli y De Luise, en este volumen).

El trabajo pedagógico en este campo de la superdiversidad y de la interculturalidad ha de abarcar todos los ámbitos sociales, pero será el educativo el centro de atención más significativo al ser uno de los pilares de formación de ser humano. El sistema educativo tiene un papel importante, sino decisivo, en ayudar a las nuevas generaciones a que adquieran conciencia de la realidad y de los problemas interculturales e internacionales, hasta hoy silenciados por la educación más tradicional. Por ello, la propuesta de una educación global tendría en su base esta dimensión intercultural. La educación global plantea la enseñanza-aprendizaje recurriendo al trabajo en las aulas con unidades didácticas integradas, pero analizando los contenidos con una visión internacional a la vez que intercultural, viendo el mundo como integrado por partes que interactúan constantemente, como sistemas interdependientes. Este tipo de educación prepara a los jóvenes para una consciente participación en sus co-

municipalidades locales, crecientemente diversas, teniendo siempre presente en sus análisis y propuestas las repercusiones de sus intervenciones desde perspectivas nacionales e internacionales, oscilando continuamente entre «lo propio» y «lo ajeno» y, a la vez, cuestionando precisamente estas fronteras que separan uno de lo otro (véase Molinié y Tejada Sánchez, en este volumen).

Aunque desde perspectivas disciplinarias, experiencias profesionales y espacios nacionales diferentes, todos los artículos convergen en una reflexión y discusión en torno al tema de la reorganización educativa, sociolingüística y pluralista de la humanidad. El texto se enriquece con la inclusión de experiencias diversas, en contextos y latitudes diferentes. Sin duda, para el lector interesado en las interrelaciones entre educación y multilingüismo, este texto ofrece un panorama global de las principales discusiones, avances y perspectivas de los cambios que se esperan.

Género, marginalidad económica y particularismo etnolingüístico han sido los principales referentes de las innovaciones que plantean los diversos modelos de educación intercultural. Tales referentes se reúnen en las historias contemporáneas de los pueblos originarios de América, África y Asia, las cuales han resultado mucho mayores y más complejas que las acciones actuales de documentación e investigación sobre las tendencias y las transformaciones socioculturales y sociolingüísticas de estas sociedades. En las últimas décadas, se han vuelto patentes las dificultades de las administraciones educacionales y gubernamentales para obtener resultados incluyentes y equitativos en el marco de frecuentes historias de poder y dominación transnacional, de políticas públicas insuficientes para atender demandas de autonomía y autodeterminación y de formidables procesos de arraigo de los medios cibernéticos de transmisión de la cultura y la información. Como consecuencia de este panorama, aspectos de la comunicación verbal, de la reconfiguración de las identidades colectivas y del desarrollo de competencias interculturales se han vuelto objetivos prioritarios de la educación y las ciencias sociales contemporáneas (Gumperz, 1996).

Estas perspectivas tienen una ética. La ética de la igualdad, de la dignidad de la vida en su diversidad. Es una defensa del derecho a vivir y a dejar vivir en toda la diversidad humana. Desde esta ética, claro, todas las lenguas son importantes y dignas de respeto. Por ejemplo, estar a favor del Passamaquoddy es estar a favor de todas las lenguas. Estar a favor del Passamaquoddy es estar a favor del inglés y del francés también (Leavitt, en este volumen).

El multilingüismo, a su vez, no sólo se sustenta en una realidad transcultural con orígenes históricos comunes, sino que también es determinado por decisiones emanadas de instituciones gubernamentales, principalmente.

En este segundo caso, son las regulaciones institucionales las que promueven o configuran el carácter multilingüe en los diversos dominios sociales, porque deben garantizar las condiciones de expresión para todos los ciudadanos y respetar el derecho de acceder al empleo en diferentes regiones culturales. Sobre la base de estas consideraciones, el multilingüismo concierne a todo ciudadano, no sólo a la educación lingüística escolar, como se propone en la Declaración de Nancy (Conseil Européen pour les Langues, 2006).

Sin embargo, la puesta en marcha de una propuesta educativa plantea exigencias que no se satisfacen con las posturas ideológicas. La cuestión de fondo es que se precisa de concepciones acerca de cómo opera un cambio en la educación y cuántos procesos debemos integrar para garantizar una reforma efectiva y favorable a la población involucrada. Hasta el momento, se ha abusado de plataformas sociopolíticas y descriptivas para autenticar la necesidad de transformar el sistema, los modelos académicos y las prácticas escolares en torno a la diversidad. Pero quizás el mejor paso sea abrir o democratizar la gestión de la educación multicultural plural para enganchar el compromiso y la creatividad que muestran muchos actores comprometidos con las ventajas de la educación intercultural.

Epílogo

Tal vez uno de los mayores retos de la educación sea el de abrir espacios constitutivos y liberadores a las necesidades y expectativas de las alteridades etno-lingüísticas y socioculturales en un amplio sentido en las prácticas educativas.

Es un hecho que la humanidad no está llevando el mismo ritmo en esta transición sociocultural contemporánea. Sólo en contadas sociedades se intenta vincular la reorganización multicultural y plurilingüe de los proyectos de sociedades globales con fenómenos tales como la ampliación de mercados, la movilidad transnacional y transcultural de los ciudadanos, el resurgimiento de las regiones, el establecimiento de la sociedad del conocimiento y el flujo regulado de las migraciones. En efecto, resultan jerárquicas, no solidarias, muchas veces cerradas, las materializaciones del multilingüismo contemporáneo que direccionan la comunicación intercultural y los valores culturales asociados a la apertura y a la globalización de las sociedades actuales, las cuales juegan un papel decisivo en la configuración de todos los dominios sociales en que se surgen y acontecen las interrelaciones humanas. Es imposible desconocer, en este sentido, que la diversidad lingüístico-cultural y la comunicación intercultural –bajo patrones jerárquicos, diglósicos, no solidarios– organizan y regulan visi-

blemente la vida cotidiana y pública de todos los ciudadanos. Por esta razón, la dinámica de los intercambios comunicativos actuales no se ha traducido todavía en relaciones sociales más plurales e incluyentes de la diversidad cultural, étnica y lingüística.

Los trabajos que se presentan en este libro colectivo, en suma, reflejan concepciones, discusiones y experiencias de la creciente cohorte de forjadores y pensadores de la educación plurilingüe integrada, correspondiente a lo que Aronin & Singleton (2020) llaman la tercera fase de conocimiento y organización del multilingüismo en la educación que, por una parte, nos ayudan a comprender la complejidad dinámica de las organizaciones socioculturales y el sistema global de lenguas. Y por otra, nos acercan a las propuestas interculturales y plurales de las instituciones oficiales, las cuales contienen concepciones y metodologías de cambio social y educacional de mayor aceptación en los organismos y foros internacionales, que debieran traducirse en congruentes y eficientes políticas de gobierno.

Es posible que un análisis más riguroso de las interacciones complejas entre multiculturalismo y multilingüismo favorezca un mayor alcance e impactos más eficientes de la filosofía educativa y social que llamamos 'educación intercultural', cuya historia está en curso y –a la vez– recibiendo mayor aceptación de las instituciones oficiales, al punto de tener un estatus de doctrina oficial de la administración educacional. Con todo, esta filosofía educativa ha sido capaz de activar de forma paulatina la voluntad política de influir en el futuro de la sociedad, acrecentando la influencia de la educación en la realización del mayor número de sujetos y de comunidades democráticas y plurales (Lesourne, 1993).

Por último, la visibilidad del debate sobre las políticas interculturales y la educación plurilingüe no es el mejor parámetro para comprender la excepcional variedad de situaciones y de sucesos y considerar a las comunidades globales, nacionales y locales como escenarios de enorme interés intelectual y social. Un sinfín de iniciativas surgen en todos los países, alrededor de antiguos y nuevos temas que giran en torno del conocido conflicto entre la cultura hegemónica y las culturas subordinadas. También proliferan los nuevos desafíos interculturales en torno de la confrontación que crean, por un lado, las nuevas ciudadanías y, por otro, las inéditas reivindicaciones «étnicas» de marginalizadas comunidades minoritarias. En suma, un panorama poco conocido en sus peculiaridades y difícil de interpretar en lo sustancial.

Héctor Muñoz Cruz

Ciudad de México, agosto de 2023

Primera parte

**PLURILINGÜISMO EN LA SOCIEDAD
Y EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR**

Desarrollando el plurilingüismo para aprender el español L2

Dolors Masats y Artur Noguerol
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

La enseñanza de lenguas se ha convertido en uno de los ejes y de las preocupaciones de la educación, incluso presente en las actividades extraescolares. Aprender lengua(s) hoy se relaciona indudablemente con la educación plurilingüe, puesto que la mayoría de las sociedades son multilingües, no sólo por la presencia de diversidad de lenguas en ellas, sino porque toda lengua es plural por sus variaciones en el tiempo y el espacio, por los usos orales, escritos y multimodales, por la realidad de los grupos sociales y los discursos especializados (Cavalli et al., 2009). Este cambio respecto a lo que significa aprender lengua implica superar el mito romántico y etnocéntrico que relaciona una lengua con una nación. Según Fichte (1988), la ‘nación’ viene definida por una lengua, una cultura, unas raíces, una religión, un carácter, un espíritu... específicos y diferenciados. Sin embargo, aceptar la existencia de diversidad de lenguas en un territorio rompe fronteras y conlleva la exigencia de dominar diversas de ellas para participar plenamente en la sociedad (Cavalli et al., 2009; Noguerol, 2006a). En la práctica, se trata de superar la fragmentación y el aislamiento en el que se ha encerrado la enseñanza de las lenguas en las escuelas y abandonar el enfoque singular que las aborda una a una. Para esta nueva didáctica se tienen que articular y coordinar las enseñanzas de las distintas lenguas presentes en el currículo (y en el bagaje lingüístico de los alumnos). De alguna manera, se trata de considerar el multilingüismo y el uso de diversidad de lenguas para mejorar, así, el dominio de cada una de las lenguas del repertorio personal de quien aprende.

El Consejo de Europa (a partir de aquí CdE), a través de la División de Políticas Lingüísticas, desde los años noventa viene elaborando diversas recomendaciones¹ sobre la política lingüística de los Estados miembro, las cuales han

¹ Estas propuestas de enseñanza pueden consultarse en el portal Democracia/Educación/Políticas Lingüísticas (<https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>).

dado origen a un cambio fundamental en la concepción de la didáctica de las lenguas, sobre todo porque se ha definido de manera muy precisa el concepto de competencia plurilingüe y pluricultural.

En este capítulo abordaremos los fundamentos teóricos en los que se sustentan las propuestas del CdE para la educación formal y presentaremos algunos ejemplos de prácticas docentes basadas en ellas. Para empezar, en el apartado 1, con una perspectiva histórica, se da cuenta de los cambios pedagógicos del último siglo que fundamentan las distintas propuestas de enseñanza de las lenguas. En el apartado 2 se presentan las aportaciones a la didáctica de las lenguas que cristalizaron en la publicación del CdE el año 2001 de un Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (CdE-IC, 2002), en adelante MCER, y posteriormente en la del Volumen Complementario (CdE, 2020), en adelante MCER-VC. Siguiendo con propuestas de las instituciones europeas, en el apartado 3, se concretan las contribuciones del Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas (Candelier et al., 2013), en adelante CARAP. Para finalizar el capítulo, en el apartado 4, se presentan unas propuestas didácticas que muestran distintas posibilidades de las propuestas del CdE. Estas prácticas han sido diseñadas por miembros o colaboradores del Grupo de Investigación en Enseñanza e Interacción Plurilingües (GREIP)² al que pertenecen los autores de este capítulo.

1. Las propuestas educativas y la enseñanza-aprendizaje de lenguas

Para contextualizar las aportaciones del MCER a la didáctica de la lengua aplicada a la educación formal en la enseñanza obligatoria, es preciso señalar los elementos que caracterizan las propuestas educativas de los centros escolares que se sustentan en la llamada pedagogía tradicional o transmisiva (véase el apartado 1.1.), comprender los cambios sociales y culturales acontecidos a finales del siglo XIX que exigen nueva concepción de la enseñanza de lenguas (véase el apartado 1.2.) y presentar el enfoque competencial, que el CdE toma como base para el nuevo paradigma de la didáctica de la lengua (véase el apartado 1.3.).

² Véase <<https://grupsderecerca.uab.cat/greip/es>>.

1.1. La pedagogía tradicional y la enseñanza de lenguas

Cuando apareció la enseñanza obligatoria (en algunos países ya a mediados del siglo XIX), como señalan Beacco, Fleming et al. (2016), se impuso «un currículo rígido basado en contenidos y dividido en materias separadas» (p. 69) que concibe al profesorado como instructor del alumnado en la materia en la que es experto. También apuntan que «aún hoy, esta articulación de la enseñanza-aprendizaje en torno a las materias es predominante en la escuela secundaria» (p. 69). Por ello, la mayoría de los centros escolares de muchos países aún basan sus propuestas de aula en una concepción pedagógica de carácter marcadamente conservadora, cuando no regresiva (Palacios, 1980), y siempre centrado en el pasado. Esta realidad, al estar anclada en el pasado, dificulta que la escuela cumpla con sus finalidades, puesto que los cambios acelerados y constantes de nuestra sociedad la hacen cada vez más disfuncional (Palacios, 1980) y porque no conecta con la sociedad, ni con la democracia, ni con la realización ético-solidaria (Muñoz Cruz, 2021^a). Para solucionar este desfase, a menudo la administración plantea recetas que el profesorado tiene que aplicar mecánicamente, olvidándose que justamente el defecto que caracteriza la pedagogía tradicional es el de estar centrada exclusivamente en la reproducción y transmisión de contenidos. Esta pedagogía, según Freire (1970), establece una relación vertical que va del ‘sabio absoluto’ (el educador) al ‘ignorante absoluto’ (el aprendiz, que aprende sin capacidad crítica ni creatividad).

En síntesis, en la concepción tradicional el docente es el experto transmisor de los contenidos socialmente aceptados y establece relaciones verticales con el alumnado. La finalidad de su cometido es que el alumnado adquiera contenidos bien memorizados y con automatismos bien consolidados; para ello, debe dirigir el trabajo del alumnado tratando sus deficiencias. La unidad docente es la lección del libro de texto, idéntica para todo el grupo-clase y totalmente planificada desde los objetivos a la evaluación. En todo el proceso, la exigencia y el esfuerzo son centrales y, finalmente, la evaluación se focaliza en la cantidad de contenidos e informaciones memorizados, que, normalmente, se identifican en pruebas de respuesta rápida (Tardiff y Presseau, 1998; Katz y Chard, 2000).

Si nos centramos en el ámbito lingüístico, sobre todo en los cursos de secundaria, y al margen de los métodos utilizados, la enseñanza de las lenguas se ha limitado a los aspectos formales valorando unas determinadas variedades lingüísticas y reduciendo la educación lingüística a la escritura y la transmisión de los aspectos más conservadores y elitistas de nuestras sociedades (Unamuno, 2003). Además, no se tiene en cuenta el repertorio lingüístico del alumnado,

pues el aprendizaje de lenguas se concibe «como una trayectoria que conduce al aprendiz desde un nivel cero (la *tabula rasa*) hasta un punto lo más cercano posible a la hipotética competencia del hablante nativo» (Dabène, 2003b, p. 1). Por último, cuando se enseñan varias lenguas, se supone que cada lengua debe aislarse (One Language Only, ONLO) pues es «un conjunto epistemológico cerrado en su propio sistema de reglas» (Dabène, 2003b, p. 24; Candelier et al., 2003). Según esta perspectiva, sólo así se pueden evitar interferencias y deficiencias en el aprendizaje de lenguas. Esta concepción, que sigue teniendo muchos seguidores, concibe el plurilingüismo como la suma de competencias monolingües, ya que cada competencia lingüística se concibe como independiente. Es la antítesis de visión actual de la educación plurilingüe.

1.2 Cambios sociales y nuevas propuestas educativas

A finales del siglo XIX e inicios del XX, como consecuencia de los cambios que se estaban produciendo en la sociedad, surgieron importantes alternativas a la pedagogía tradicional. Numerosos autores, entre ellos Paulo Freire o los autores de la denominada pedagogía institucional (Oury y Vasquez, 2001), criticaron el papel reproductor de la escuela y plantearon la necesidad de que esta fuera transformadora. Por ejemplo, el pedagogo norteamericano John Dewey, después de analizar los cambios de la revolución industrial, concluyó que «es inconcebible que esta revolución no afecte a la educación de otra manera que no sea formal y superficial» (Dewey, 1907, p. 22). Y así, la Nueva Educación en los Estados Unidos, como lo hizo la Escuela Nueva en Europa, dio respuesta a esos cambios con propuestas didácticas que aún hoy día son válidas; por ejemplo, el enfoque por proyectos. La adopción de este enfoque conlleva la reestructuración de los contenidos de enseñanza, de los espacios, de los horarios y de las relaciones entre los implicados. También precisa garantizar la conexión de los proyectos con la sociedad y velar por preparar a todo el alumnado sin excepciones (Noguerol, 2006a).

Evidentemente, los cambios sociales y culturales de la sociedad del siglo XXI exigen de nuevo la actualización de la escuela. Ello implica reconocer que la información hoy llega hoy por múltiples canales y el papel transmisor del profesorado ha quedado totalmente desbordado por la tecnología y las redes sociales. A diferencia de la pedagogía tradicional, centrada en el enseñar, la nueva didáctica debe focalizarse en el aprender, en el alumnado, al que el docente acompaña, apoya y guía en su aprendizaje, a la vez que favorece las relaciones de interdependencia y colaboración entre iguales. Queremos insistir en que es-

tas características toman todo su sentido si se pasa de la visión individualista del hecho educativo, que criticó Dewey (1907), a una visión de comunidad educativa en la que todos sus miembros se implican, como se propone en el movimiento de las comunidades de aprendizaje.³ Como sugiere Robinson (2010), no se trata de evolucionar, sino de revolucionar, de llevar a cabo una reforma radical que cultive la creatividad, reconozca los distintos tipos de inteligencia e impulse el potencial de cada individuo. Así pues, el docente debe plantear cuestiones complejas y globales relacionadas con la realidad y las necesidades del alumnado, es decir, proyectos de aula o tareas cuyo eje sea su funcionalidad. Se trata de superar la concepción de aprender para saber (el aprendizaje de contenidos por los contenidos en sí) y promover la necesidad de aprender para actuar y así desarrollar competencias de índole diversa. En este contexto, la evaluación debe contemplar todo el proceso de aprendizaje atendiendo a su calidad y transferibilidad (Tardiff y Presseau, 1998; Katz y Chard, 2000).

Cambiar el núcleo de las preocupaciones educativas y situar al alumnado, no al profesorado, en el eje central de los aprendizajes supone la auténtica revolución en la educación. Este objetivo sólo se logra si se rompe la concepción jerárquica tradicional, *top-down*, y se consigue que el profesorado supere el rol de actuar como «un simple gestor-ejecutor eficiente de prescripciones externas» de teóricos o administradores (Bolívar, 1992; Hargreaves y Fink, 2006), para pasar a ser un intelectual críticamente comprometido como miembro de un equipo transformador y consciente de la creación cultural que le corresponde a la escuela (Giroux, 1990; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán 1988; Schön, 1992). Se debe partir de la conciencia de lo que ‘se ha hecho y se hace’, para pasar a acordar en el equipo lo que ‘se hará’. Evidentemente, ello supone una formación continua del profesorado en los centros educativos. Es preciso que el profesorado se perciba a sí mismo como personas que investigan e instalan «un espacio de intercambio en que los participantes puedan ‘volver a pensar’ lo que (produjeron) juntos» (Unamuno, Gandulfo y Andreani, 2020, p. 9). Sólo así, la escuela del siglo XXI puede cumplir su función de responder al desafío de enseñar con éxito a todos los alumnos para lograr que estos «alcancen unos niveles de rendimiento educativo que antes se consideraban privativos de un grupo reducido de la población» (Glaser, 1988, p. 23). Sin embargo, no se puede innovar sin tener en cuenta la realidad de las escuelas, la formación del profesorado, sus recursos, necesidades y, en definitiva, sin partir del entorno de los centros educativos.

³ Véase <<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es>>.

1.3 *El enfoque competencial*

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), para superar la pedagogía tradicional sustentada en el conocimiento teórico y memorístico se debe promover un currículo orientado por competencias que especifique los tipos de situaciones que los estudiantes tienen que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de la etapa de educación obligatoria (OIE, s.f.). Desde finales del siglo XX, cada vez se acepta de manera más generalizada esta opción en múltiples instituciones internacionales, incluso en aquellas cuyo interés es la economía y la globalización. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) propuso el programa *DeSeCo* para definir y seleccionar las competencias que hicieran posible que las personas se enfrentaran a la complejidad de sus vidas, competencias ‘esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad’ (OCDE, 2005). Debido a ello, muchos países organizan sus currículos siguiendo este enfoque competencial.

Para precisar mejor lo que supone este nuevo enfoque, y partiendo de la propuesta del Consejo de Europa, definimos la competencia como «la capacidad de movilizar y desplegar valores, actitudes, habilidades, conocimientos y/o comprensiones pertinentes para responder de manera adecuada y eficaz a las demandas, desafíos y oportunidades que se presentan en un tipo de contexto dado» (CoE, 2016, p. 23, traducción de los autores). Esta definición supone que se debe atender a contenidos del currículo escolar que no aparecían en los antiguos programas, centrados solamente en los teóricos disciplinares (saber qué) y, por ello, como sugiere Coll (1990), deben tratarse también tanto los procedimientos y las habilidades (saber cómo) como los valores y las actitudes (saber ser). Esta distinción entre tres tipos de saberes también aparece en las propuestas del MCER (CdE, 2002) y del CARAP (Candelier et al., 2003) y sugiere que sólo es posible aprender en relación con la situación en la que se aprende, puesto que las situaciones coproducen el conocimiento a través de la actividad colaborativa de quien aprende (Brown et al., 1989, p. 32). De ello se deduce que, en la planificación del currículo, además de los contenidos necesarios, hay que precisar los tipos de situaciones o de contextos, diversos y complejos, que hay que organizar para desarrollar las competencias. Es decir, es preciso traer la vida real al aula. En Europa, Freinet (1979) defendió la importancia de la dimensión social en el aprendizaje. Kilpatrick (1918), siguiendo la teoría del *learning by doing* propuesta Dewey (1907), hizo lo mismo cuando propuso el denominado enfoque por proyectos. Los proyectos son actividades colaborativas

en las que participa el alumnado, con la guía del profesorado, con el objetivo de realizar una producción final compartida (un periódico escolar o comunitario, una emisión de radio o televisión, una fiesta literaria, matemática o científica, una salida de campo, un problema comunitario...) y dirigida a un destinatario real. En su realización, dado que son el eje del currículo escolar, el alumnado aplica los conocimientos y habilidades de diversas disciplinas, lo que favorece el aprendizaje curricular (Perrenoud, 2000).

La facilidad de movilidad de personas y los bienes culturales, económicos y de información, y las nuevas formas de comunicación de internet y las redes sociales, han producido grandes cambios sociales, por lo que las sociedades cada vez son más plurales. Por ello, el enfoque competencial en la enseñanza de lenguas debe atender también la diversidad presente en la sociedad actual y orientar la escuela hacia la equidad, la igualdad de oportunidades y el respeto hacia la diferencia de las personas. Este cambio, de lo singular a lo plural, es esencial pues, al contemplarse la diversidad y la pluralidad como un valor, por un lado, es preciso dejar de promover una lengua única y dominante, para considerar la variedad lingüística como valor y base para la construcción de la identidad personal y social. Por otro, y para atender la relación de las personas con las lenguas, su aprendizaje y las necesidades de la sociedad actual, es preciso que la didáctica de la lengua tenga en cuenta los nuevos lenguajes y los medios de comunicación que dan a la lengua nuevas dimensiones comunicativas multimodales.

2. El Consejo de Europa y el cambio de paradigma en la didáctica de las lenguas

En la segunda mitad del siglo XX, con la aplicación de la inmersión lingüística y del enfoque comunicativo, en muchos países se empezó a producir un cambio importante en la didáctica de las lenguas. Se inició en el campo de las lenguas extranjeras, pero, siguiendo sus teorías, se aplicó progresivamente al de todas las lenguas que se enseñan en la escuela. Para adentrarnos en lo que ha supuesto este cambio, consideraremos dos aspectos complementarios: por un lado, qué implica en el aprendizaje de la lengua, es decir, cómo se desarrolla la competencia plurilingüe y pluricultural de quien aprende (apartado 2.1); por otro, cómo proceder para potenciar el desarrollo de esta competencia en las aulas (apartado 2.2) atendiendo la necesidad de articular el aprendizaje de las lenguas a través de tareas y proyectos, y al requisito de ayudar al alumnado a desarrollar sus destrezas y estrategias comunicativas.

2.1 *La competencia plurilingüe y pluricultural*

La nueva manera de afrontar la enseñanza de lenguas que introdujeron el enfoque comunicativo y la inmersión rompió con el método tradicional gramática-traducción que tenía una concepción cosificada de la lengua, de sus estructuras y de sus formas. Según esta antigua concepción, aún tan generalizada en la práctica, la lengua es un objeto concreto y cuantificable que se tiene que aprender para comunicarse adecuadamente. En cambio, el enfoque comunicativo concibe la lengua como una construcción social, como el resultado de la actividad y del comportamiento colectivo de los agentes lingüísticos a través del tiempo y de sus interacciones. Su aprendizaje supera el ámbito de los conocimientos de la estructura lingüística para situarse en el desarrollo de una competencia (véase el apartado 1.3). Como hemos señalado, no se trata de aprender para saber, sino de aprender para movilizar los conocimientos lingüísticos con el fin de alcanzar los objetivos de la comunicación en toda su complejidad. Esta visión es coherente con la crítica que hizo Hymes desde el campo de la sociolingüística a la noción de competencia lingüística propuesta por Chomsky con base en su concepción ‘del hablante oyente ideal’. Para Hymes, la competencia lingüística o gramatical es sólo parte de la competencia comunicativa, la que considera el uso ‘apropiado’ de la lengua, es decir, la que establece «cuándo hablar, cuándo no, y sobre qué, con quién, dónde y de qué manera» (Hymes, 1972, p. 277) en contextos comunicativos concretos, situados, priorizando los usos lingüísticos para actuar e interactuar en un medio cultural (Hymes, 1972). Para el autor, si no se tienen en cuenta estas reglas de uso, las reglas gramaticales resultan inútiles.

En el año 2000 se publicó el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (CdE-IC, 2002). El MCER pone el acento en la necesidad de superar el monolingüismo centrado en el modelo de hablante monolingüe y se reconoce que «el alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea lengua segunda o extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua» (CdE-IC, 2002, p. 47). Esta concepción se puede relacionar con la metáfora del doble iceberg y la hipótesis de la interdependencia propuesta por Cummins (Cummins y Swain, 1986), y se sitúa también en el ámbito de la competencia comunicativa descrita por Hymes. Uno de los puntos clave que plantea también el MCER es la definición de la competencia plurilingüe y pluricultural. Debido a la influencia de la noción de competencia comunicativa de Hymes, la conceptualización de la

competencia plurilingüe y pluricultural se sustenta en tres premisas clave. En primer lugar, se parte de la premisa de que para aprender una lengua es preciso movilizar, además de los conocimientos y las destrezas lingüísticos, las reglas de uso que permitirán realizar apropiadamente acciones comunicativas situadas (CdE-IC, 2002, p. 9). Ello implica reconocer que es preciso saber qué lengua, o variedad lingüística, es adecuada incluyendo el posible uso de más de una en una situación dada (Nussbaum y Unamuno, 2006). También supone aceptar que el intercambio comunicativo es el ‘locus’ natural del lenguaje con lo que se rompe el mito ‘del hablante solitario’, típico de la competencia monolingüe. Por todo ello, se sugiere que es preciso replantear muchas de las actividades de aprendizaje y de evaluación de la lengua, pues la producción lingüística sólo tiene sentido en la interlocución, en el intercambio comunicativo (Pekarek Doehler, 2011). En segundo lugar, y en consonancia con las teorías socio-constructivistas, se sugiere que las capacidades de pensamiento y de acción se despliegan y reconstruyen en las actividades prácticas (Pekarek Doehler, 2011; Brown et al., 1989) tal como se han definido al introducir el enfoque proyectos (apartado 1.3). En consecuencia, se pone el acento en la necesidad de ‘situar’ y contextualizar los usos lingüísticos, hecho que se opone frontalmente al mito de la transferibilidad y disponibilidad universal de estas competencias, ya que cada nueva situación exige considerarla e interpretar los datos para ver qué elementos utilizar (Pekarek Doehler, 2011). En tercer lugar, el uso adecuado y apropiado de una lengua se relaciona con las culturas del entorno comunicativo. La toma de conciencia de la pluralidad de culturas, percibir las, observarlas y vivir esa pluralidad, es clave (Coste, Cavalli et al., 2009), por eso, la competencia se define como un todo: plurilingüe y pluricultural.

El Marco, al inicio del capítulo 8, establece que

[...] la competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar. (CdE-IC, 2002, p. 167).

Cuando se precisa el dominio en ‘distinto grado’, se supera la dicotomía L1/L2 y el ‘bi’ del bilingüismo como imagen de equilibrio, o desequilibrio, propios de la visión monolingüe. En cambio, el ‘pluri’, de plurilingüe, apela a la diversidad

de la sociedad y la normalidad de esos hablantes de distintas lenguas, muy diferente de ser 'políglotas' (Coste, Moore y Zarate, 2009). Con ello, se propone la evolución, el desequilibrio, el dominio en distinto grado como la situación normal, porque se conciben las prácticas plurilingües como motor de aprendizaje. (Masats, Nussbaum y Unamuno, 2007).

Ser plurilingüe no supone ser varias veces monolingüe porque la competencia plurilingüe y pluricultural es una «competencia compleja e incluso compuesta» (MCER, p. 167), que incluye competencias singulares, es decir, parciales, pero que es una (Coste, Moore y Zarate, 2009). Así pues, la persona plurilingüe es capaz de gestionar todo este capital lingüístico y cultural, entendido como un repertorio a disposición del actor social en cuestión (Coste, Moore y Zarate, 2009). Esta idea enlaza con la concepción de que quien aprende una segunda lengua se convierte en un hablante multicompetente y no en un hablante nativo fracasado (Cook, 1991).

A este respecto, no se puede olvidar que el bilingüismo o plurilingüismo se ha visto muy a menudo como «fuente de trastornos y problemas en el aprendizaje» (Moore, 2007, p. 205). Por ejemplo, a principios de siglo XX, en el Congreso de Luxemburgo de 1928, la mayoría de los participantes se mostraron unánimes en señalar «la influencia negativa del bilingüismo en el desarrollo intelectual y personal de los aprendices» (Vila, 1983, p. 5). Lo mismo se defendió, pese a carecer de soporte empírico, en el informe de la Unesco de París 1951, el cual señalaba que «es un axioma afirmar que la lengua materna constituye el medio ideal para enseñar a un niño» (Unesco, 1953, p. 12). Es más, cuando se plantea el bilingüismo,

[...] se asume el monolingüismo como la norma y se propone una conceptualización ideal del bilingüismo como un monolingüismo doble en dos lenguas distintas y estandarizadas, como si estas fueran objetos contables y discretos que pueden ser nombrados de manera objetiva (Zabala y Bráñez, 2017, p. 66).

Desgraciadamente, esta creencia es aún hoy muy generalizada; como reconoce Sandoval Cruz (2021), «creemos que un niño que habla triqui no podrá hablar bien español porque el triqui estorba al español» (p. 401).

Las investigaciones actuales muestran que el plurilingüismo no es una excepción, sino la normalidad de al menos la mitad de la humanidad (Py y Lüdi, 1986). La aceptación de esta realidad hizo que en 1991 el CdE se planteara, en el simposio intergubernamental europeo de Rüschnikon (Suiza), la necesidad de dar coherencia y rigor a la enseñanza de lenguas en la Unión Europea

para: (a) fomentar más eficacia en la comunicación internacional respeto a las identidades y la diversidad cultural; (b) mejorar las relaciones de trabajo y el entendimiento mutuo entre los ciudadanos europeos, y (c) ayudar a toda la comunidad educativa a coordinarse. Para lograr estos objetivos, se propuso la elaboración de un ‘marco común’ que facilitara la coherencia y coordinación del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas en todo el sistema educativo. Esta voluntad está directamente relacionada con el reconocimiento del derecho humano a una educación de calidad que debe integrar el derecho a la educación lingüística, plurilingüe e intercultural, como ‘eje transversal determinante’ de todos los proyectos educativos (Coste, Cavalli et al., 2009). Sin embargo, pese a que, como hemos señalado, una de las aportaciones del MCER es la definición de la competencia plurilingüe y pluricultural, en el documento no hay descriptores de esta nueva concepción (Coste, 2006). Los descriptores, e incluso las actividades presentadas como plurilingües, corresponden a una interpretación ‘monolingüe’ del uso de las lenguas. Esto se ha corregido en el MCER-VC, al precisar indicadores tales como pasar de una lengua, dialecto o variedad lingüística a otra; recurrir a diferentes lenguas, dialectos o variedades lingüísticas para comprender un texto, o utilizar en la comunicación recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.), entre otros (CdE, 2020).

2.2 Otras aportaciones del mcer para la didáctica de lenguas

El MCER sigue los principios básicos de la democracia pluralista y por ello el documento especifica que no toma partido en los debates teóricos ni se adscribe «a ningún enfoque concreto de la enseñanza de lenguas (que excluya) a los demás» (CdE-IC, 2002, p. 19). Sin embargo, una de las aportaciones fundamentales del MCER aparece en su capítulo 2 cuando, al hablar del enfoque adoptado, dedica el apartado 2.1. a delimitar que el enfoque

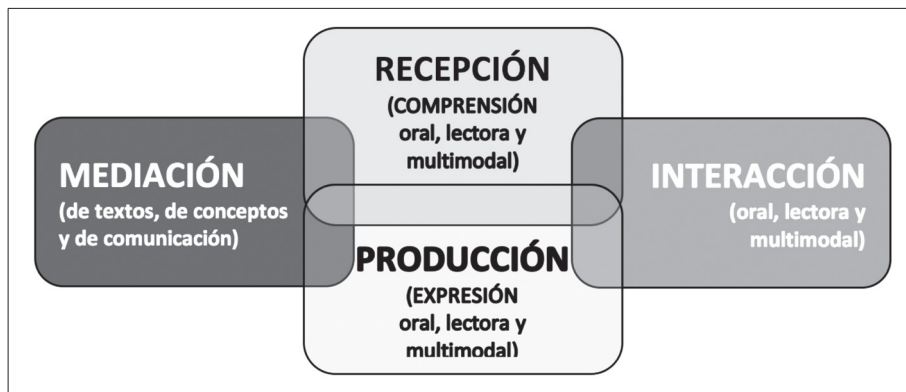
[...] se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales [...], que tiene tareas [...] que llevar a cabo [...] dentro de un campo de acción concreto (CdE-IC, 2002, p. 9).

Esta concepción es clave en muchos aspectos de la didáctica de la lengua. En principio, porque de nuevo el aprendiz se percibe como un «agente social», un usuario de la lengua, que se centra en «aprender a usar la lengua» (CdE, 2020,

p. 38). El enfoque orientado a la acción, además, supone un importante cambio en la manera de programar, pues propone pasar de los programas lineales centrados en las estructuras lingüísticas, funciones y nociones predeterminadas, «a programas fundamentados en el análisis de necesidades, orientados a tareas de la vida real» (CdE, 2020, p. 37). Es decir, estos elementos y estructuras que constituyen el lenguaje no se pueden aprender uno tras otro de manera aislada (los programas lineales), sino que hay una estructura regulativa centrada en los objetivos de la acción comunicativa (Habermas, 1987) relacionada con la propuesta que hace el MCER de tareas sociales de la vida real. Esto supone que para valorar el grado de dominio lingüístico de los aprendices no se deben considerar sus ‘carencias’, aquello que aún no se ha adquirido, sino que es preciso tener en cuenta lo que el/la aprendiz ‘puede hacer’. Estas habilidades se han redactado en forma de descriptores de acciones, lo que está en consonancia con el enfoque comunicativo.

El MCER afirma que, para ser coherente, adopta el enfoque orientado a la acción que plantea la enseñanza por tareas, tema al que dedica los capítulos 6 y 7, porque son un reflejo de los ‘usos de la vida real’. Su fuerza radica en el hecho de que, en el aprendizaje de lenguas, la realización de tareas «guarda relación tanto con el significado como con el modo en que se comprende, se expresa y se negocia ese significado» (CdE-IC, 2002, p. 156). Aunque en la publicación del MCER aparece rara vez la referencia al trabajo por proyectos, en el MCER-VC aparece repetidas veces y de múltiples maneras (proyectos de trabajo, proyectos con un objetivo, proyectos complejos...), lo que los señala como unas de las actividades básicas en la enseñanza de lenguas (Dooly, 2016). La nueva propuesta «está más próxima al uso de la lengua en la vida real, que se basa en la interacción en la que se coconstruye el significado» (CdE, 2020, p. 42). Así, se configura el aprendizaje como un proceso circular en el que, al realizar las actividades, se adquieren estrategias y se desarrollan las competencias, que sólo existen al usar la lengua, porque son ‘acción’ social. Es decir, se trata de realizar actividades con un objetivo que va más allá de la propia comunicación.

La propuesta del MCER-VC insiste en el papel nuclear de la interacción que, aunque al principio se había centrado sólo en la oralidad, si se aplica a la escrita (presente en las tecnologías de la comunicación, como las redes sociales), implica la necesidad de tener en cuenta en ella también la multimodalidad. Por eso, aceptando la comprensión y la recepción que se planteaban como núcleo de las antiguas destrezas, pese a estar poco referenciada en el MCER-VC, aquí hemos incorporado la multimodalidad tanto en la comprensión, como en la recepción y la interacción (figura 1).

Figura 1. Actividades y estrategias comunicativas

Fuente: Elaboración propia.

Pero la aportación más interesante del MCER-VC concierne a la noción de la mediación, pues amplía claramente lo que se había propuesto en el MCER. El nuevo documento le da una función clave en el enfoque orientado a la acción (CdE, 2020, p. 45), pues la propone como modo de comunicación que toma un papel más nuclear en las funciones comunicativas y de construcción textual y conceptual. Esta ampliación, sin dejar de considerar los aspectos relacionados con la comunicación o la mediación social y cultural presentes en el MECR, tiene en cuenta el aprendizaje en general, dado que se produce en aulas cada vez más plurales, en las que se tratan también los aprendizajes lingüísticos que se dan en otras disciplinas, (como en el enfoque del aprendizaje integrado de contenidos y lengua (CLIL o AICLE; véase Beacco, Fleming et al., 2016). Se trata, pues, de enseñar ‘en’ y ‘para’ la diversidad lingüística y cultural en todos los ámbitos del currículo (Noguerol, 2006a).

3. El CARAP y los enfoques plurales de la didáctica de las lenguas

Aceptar que la competencia plurilingüe y pluricultural es compleja, pero única, plantea la necesidad de contemplar la diversidad de lenguas presentes en el entorno y el reto de tener que articular y coordinar su enseñanza. De alguna manera, se trata de considerar el multilingüismo y el uso de diversidad de lenguas para mejorar el dominio de cada una de las lenguas del repertorio personal de quien aprende. Estas ideas no son nuevas; ya aparecen en las conclusiones del simposio de Turku 1972, las cuales subrayaban la necesidad de que los profesos-

res de lengua materna y los profesores de otras lenguas modernas coordinaran sus actividades docentes y que basasen su enseñanza en principios lingüísticos comunes. También recomendaban que un mismo docente enseñara dos lenguas y motivase al alumnado para que se interesase por la naturaleza y función de las lenguas que estuvieran estudiando con el fin desarrollar su capacidad de transferencia (CoE, 1973). En aquel momento, estas recomendaciones tuvieron un seguimiento muy limitado, pero treinta años más tarde, en la publicación del MCER (CdE-IC, 2002), se retoman como la clave para la nueva didáctica.

Aun así, como se ha señalado, en los descriptores de la competencia que proporciona el MCER no aparecen los usos propios de la pluralidad (Coste, 2006). Por ello, desde el Centro Europeo para las Lenguas Modernas del propio Consejo de Europa se impulsó el proyecto CARAP,⁴ en español MAREP, cuyo doble objetivo consistió en redactar descriptores que describieran los usos de los hablantes plurilingües y en elaborar una propuesta pedagógica centrada en actividades de enseñanza-aprendizaje que plantearan considerar, asimismo, diversas (más de una) variedades lingüísticas y culturales. Esta propuesta se recoge en el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales (Candelier et al., 2013) y defiende que uno de los valores fundamentales de la educación plurilingüe es la apertura a las lenguas y culturas que favorece la legitimación de la diversidad lingüística y cultural y ayuda a integrar al alumnado alófono sea de migración, de hablantes de otras variedades minorizadas o de grupos sociales marginados.

En contraposición a los enfoques singulares monolingües, la nueva propuesta plantea cuatro alternativas diferentes, englobadas bajo el concepto ‘enfoques plurales’, para abordar la educación plurilingüe en las aulas. A menudo, dado que parten de una misma propuesta global, muchas actividades educativas plurales se pueden atribuir a más de uno de estos enfoques. Por otro lado, los cuatro enfoques plurales tienen muchos puntos en común ya que todos ellos contribuyen de una manera más o menos explícita a que: a) el alumnado parta de sus saberes lingüísticos o generales para abordar nuevas habilidades; b) las producciones lingüísticas de quien aprende se consideren de manera holística para comprender de manera más global el funcionamiento de las lenguas, y c) el alumnado se descentre de sus visiones condicionadas por su saber de la L1, para abordar con mayor facilidad el funcionamiento de las otras lenguas.

A continuación, presentaremos los cuatro enfoques plurales propuestos en el CARAP: el enfoque intercultural (apartado 3.1), la intercomprensión entre las

⁴ Véase <<https://carap.ecml.at/>>.

lenguas de la misma familia lingüística (apartado 3.2), el despertar a las lenguas (apartado 3.3) y la didáctica integrada de las lenguas (apartado 3.4).

3.1 El enfoque intercultural

Este primer enfoque es el más conocido, aunque es el único no centrado exclusivamente en el aprendizaje de lenguas. Está presente, por ejemplo, en la enseñanza de lenguas extranjeras o en la enseñanza intercultural bilingüe (EIB) en Hispanoamérica. En Europa, este enfoque también despierta mucho interés, sobre todo en el ámbito de la acogida de la migración o el trato de las minorías. Pese a todo ello, sus propuestas sólo sirven para las grandes proclamas y no se ven reflejadas en las políticas educativas y sociales concretas, ya que estas, normalmente, se orientan a la uniformización, quizás no como objetivo explícito, pero sí respondiendo al trasfondo mental de las políticas educativas de muchos países (Muñoz Cruz, 2021^b).

El eje principal del enfoque intercultural es atender los fenómenos propios de una o diversas culturas, para así reflexionar sobre las variaciones del contacto entre personas con referencias culturales distintas y para comprender los fenómenos de otras culturas. Por ello, defiende que la educación tiene que reconocer las diferencias que se dan en la realidad para que, con respeto a esa diversidad y a la pluralidad cultural, se favorezca la igualdad de oportunidades para que todas las alumnas y alumnos se formen como personas íntegras (Gallagos, 2001).

Unamuno (2018) identifica dos miradas sobre la EIB, aplicables claramente al enfoque intercultural. La primera consiste en conceptualizarla como «acciones particulares que deben tomarse en contextos caracterizados por la presencia de hablantes de lenguas diferentes y/o portadores de rasgos culturales distantes a los que asociamos con la sociedad nacional» (p. 57). La segunda considera el «bilingüismo y la interculturalidad como parte de los fines educativos y se dirige a desarrollar estas competencias en el marco de la escolarización» (p. 57). Tanto en Europa como en América Latina, pese a que las Constituciones de muchos Estados reconocen que sus sociedades son plurales lingüística y culturalmente (Jiménez Donoso, 2021), el tipo de acciones que propone la EIB, siguiendo la mirada primera, sólo se concretan en una parte de la sociedad (Muñoz Cruz, 2021, en Miglietta, 2021). Esta perspectiva no es adecuada pedagógicamente, puesto que la interculturalidad no debe aplicarse sólo en aulas o centros en los que se reconoce la diversidad, sino que tiene que fomentarse en todas las modalidades y tipos de enseñanza. Son sobre todo los que se re-

conocen como ‘normales’ o como no diferentes, los que tienen que valorar la diversidad y la pluralidad como una riqueza y valor (Sep, 2001). Sólo así el enfoque intercultural logrará su objetivo de convertir al alumnado en usuarios de las lenguas capaces de mediar en entornos plurales y de identidades múltiples (Byram, 2009).

3.2 La intercomprensión entre lenguas de la misma familia lingüística

El segundo enfoque plural plantea actividades en las que se trabajan en paralelo producciones lingüísticas de dos o más lenguas de la misma familia lingüística. Esta propuesta la pusieron en marcha diversas universidades europeas, a partir de los años noventa, con innovaciones para la formación del alumnado universitario o adulto, en el marco de proyectos europeos de intercambio. Este enfoque parte de la premisa de que, a partir de las habilidades relacionadas con la comprensión, sobre todo escrita, se pueden desarrollar las habilidades de la expresión.

La intercomprensión se ha desarrollado básicamente en universidades francesas y de habla románica en proyectos como EuRom4 o Galatea y Galanet (Dabène, 2003a) y en universidades alemanas en el proyecto EuroComRom (Meissner et al., 2004), que extendieron las propuestas a las lenguas germánicas y las lenguas eslavas. Posteriormente, se han realizado algunos proyectos orientados al alumnado de la enseñanza obligatoria como Euromania (Escudé y Janin, 2010) o el desaparecido Unión Latina.⁵

3.3 El despertar a las lenguas (Éveil aux langues)

El tercer enfoque tiene su origen en el movimiento ‘Language Awareness’ (*conciencia lingüística*) que Eric Hawkins inició en los años ochenta en el Reino Unido (Hawkins, 1984). A finales del siglo pasado, grupos de profesionales de la enseñanza de lenguas en universidades europeas, bajo la dirección de Michel Candelier, desarrollaron este enfoque, con el soporte de proyectos europeos Sócrates Lingua (Evlang) y Sócrates Comenius (Janua Linguarum). Este enfoque, que se sitúa en la perspectiva de lo que el MCER llama educación general de lenguas (CdE-IC, 2002), se aleja de la enseñanza directa de lenguas, para ser una preparación muy propia de los primeros niveles de la enseñanza o del inicio de

⁵ Véase <<https://www.unilat.org/>>.

los aprendizajes. Esta preparación tiene como objetivo motivar al alumnado para aprender las lenguas y las culturas, fomentar su curiosidad e interés, favorecer la confianza del alumno en sus habilidades reales de aprendizaje reales y sus saberes previos. En definitiva, se trata de analizar las producciones de una lengua para comprender mejor, por similitud o contraste, un fenómeno lingüístico de otra lengua (Candelier et al., 2003) siguiendo un proceso investigativo y de reflexión sobre las lenguas (Noguerol, 2006^a). Por ejemplo, se puede proponer comparar los nombres de los días de la semana en diversas lenguas para comprender cómo se crean estas palabras y no con el objetivo de aprender las lenguas que se comparan. Al ser un enfoque plural, se realizan actividades con diversas lenguas o variedades lingüísticas, incluso muy alejadas y desconocidas. De alguna manera, es un enfoque plural ‘extremo’, pues se puede llegar a trabajar con muchas y muy diversas variedades lingüísticas con el objetivo de favorecer el proceso que Piaget denominó descentralización (Masats, 2001). Es decir, la competencia de descentralización se refiere a la capacidad de los individuos de distanciarse de ellos mismos y del punto de vista personal para situarse en el lugar del otro y comprender su punto de vista, sus sentimientos y su realidad.

Este enfoque aproxima al alumno a la diversidad lingüística y se convierte en facilitador del reconocimiento de las lenguas que el alumnado alófono ‘aporta’ al contexto escolar o como un tipo de iniciación o sensibilización reflexiva sobre el lenguaje, que puede promoverse para acompañar los aprendizajes lingüísticos a lo largo de toda la escolaridad. Por ello, este enfoque se relaciona directamente con el de la intercomprensión, el cual se puede considerar como una variante del despertar a las lenguas que trata de considerar solamente lenguas de la misma familia lingüística. La diferencia fundamental es que, mientras en la intercomprensión tiene la intención de aprender determinadas habilidades lingüísticas, sobre todo las receptivas escritas, el despertar a las lenguas favorece la observación y reflexión (metalingüística o intercultural) sobre las lenguas (Masats i al. 2002).

3.4 La didáctica integrada de lenguas

Finalmente, el último enfoque plural que presentamos es el que atiende globalmente la enseñanza-aprendizaje de lenguas y el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural. La didáctica integrada rompe las barreras que tradicionalmente se han dado entre las disciplinas lingüísticas. Como propone Roulet (1980), quien acuñó el término ‘pedagogía integrada’ entre las lenguas que se

enseñan, se trata de superar el tabú del uso de la lengua materna (la conocida) en las clases de otras lenguas (las desconocidas y, justamente, apoyarse en la primera para favorecer el acceso a las otras lenguas de aprendizaje. «Aislar el aprendizaje de una lengua del resto de los aprendizajes lingüísticos es ignorar cómo se aprende una lengua y es renunciar a diseñar un buen modelo de enseñanza de lenguas». (Noguerol, 2006b, sección 1, párrafo 3).

Y así, el enfoque también defiende que los modos de comunicación plurilingües constituyen un soporte para el aprendizaje y no un obstáculo, lo que lleva a plantear las interacciones en el aula desde una nueva perspectiva que implica tener en cuenta todas las disciplinas (véase el apartado 4.1). Esta concepción apela a la necesidad de que cada maestro abandone su aislamiento y colabore con toda la comunidad educativa (Noguerol, 2008); por ello, pone el acento en la coordinación y, a la vez, se opone a la homogeneización lingüística, pues mira de equilibrar la reflexión y trabajo, tanto sobre las analogías como las diferencias que identifican las distintas lenguas presentes en el aula. Una coherente coordinación, según la propuesta de las escuelas de la Val d'Aosta (Bertocchi, 1998; Cavalli, 2005), se realiza según tres niveles: a) un nivel de mínimos y condición previa de una auténtica coordinación, que consiste en compartir la información de lo que cada cual realiza en el aula (programación, gestión del aula, actividades...); b) un nivel intermedio que supone la planificación conjunta con acuerdos en los objetivos, métodos de enseñanza y evaluación, y articulación de las actividades, y c) el nivel más avanzado, que supone integrar los objetivos en secuencias comunes; transferir las estrategias y adquisiciones lingüísticas y pragmáticas de una lengua a otra; acordar con mayor precisión los métodos de evaluación; planificar, crear y explotar la presencia de más de una lengua en la clase, fomentando la alternancia de lenguas en el aula, y planificar actividades de reflexión metalingüística de comparación sistemática entre las distintas lenguas que se enseñan.

4. Propuestas didácticas para una educación plurilingüe e intercultural

En definitiva, la didáctica integrada de lenguas es la propuesta didáctica fundamental para la enseñanza de las lenguas, y para articular de manera coherente la educación plurilingüe e intercultural, más allá de la clase de lengua. Para llevarla a la práctica, es preciso que las instituciones educativas articulen un proyecto lingüístico de centro, en adelante PLC (Masats y Noguerol, 2016; Ramírez y Serra, 2001). En este apartado, presentaremos algunas propuestas prácticas

que concretan la didáctica integrada de lenguas. En primer lugar, abordaremos la elaboración de un PLC como marco para articular todos los aprendizajes lingüísticos que se producen en todos los espacios de aprendizaje. En segundo lugar, pondremos ejemplos de propuestas de aula que desbordan los límites de las clases de lengua al considerar las dimensiones lingüísticas de las distintas áreas curriculares (Beacco, Fleming et al., 2016).

4.1 El Proyecto Lingüístico

La educación plurilingüe considera que el centro educativo no es el único espacio donde se realizan los aprendizajes, sobre todo los lingüísticos, y, por ello, aboga por las propuestas didácticas que superan las paredes del aula y el centro y tienen en cuenta toda la comunidad educativa. Para velar por la coherencia de dichas propuestas, es preciso que se recojan en el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), el cual, para que cumpla su función, debe elaborarse a partir de un proceso democrático en el que participe toda la comunidad educativa y debe formar parte del proyecto educativo de cada centro.

En la actualidad, el PLC trasciende el ámbito estricto del currículo, para abordar la normalización de la lengua en el ámbito de la comunicación y en la relación del centro con el entorno. Su objetivo principal es la creación de una línea pedagógica del centro que sirva de base para la educación plurilingüe e intercultural, que favorezca la articulación de la enseñanza de las lenguas presentes en los currículos y que potencie su uso (y el de las lenguas del alumnado y del entorno, en caso de que sean distintas) en el centro, dentro y fuera de las aulas, y en todos los ámbitos de actuación (docencia, gestión, comunicación...). Si aceptamos las propuestas del MECR, el PLC debe ser integrador y coherente, y al considerar a los aprendices como usuarios sociales que tienen que llevar a cabo tareas para lograr finalidades y resultados concretos, tiene que plantear acciones y tipos de situaciones, lo más reales posible, para dar sentido a esos usos comunicativos y sociales de las lenguas.

Según Masats y Noguerol (2016), el PLC se debe materializar en un documento breve y conciso que presente la realidad sociolingüística del centro y su entorno, y que determine los objetivos, los principios pedagógicos y organizativos, las estructuras comunicativas y las líneas generales de la enseñanza de las lenguas. Este documento lo elaborará una comisión con la guía del equipo directivo; se presentará para su aprobación a las distintas instancias del centro, y el Consejo Escolar será el responsable de la aprobación final del proyecto. Pero, además, como todo proyecto, tiene que partir de la percepción de la reali-

dad, adecuarse a la situación sociolingüística del centro y a las necesidades del alumnado, proponer un proceso para llegar a un objetivo, definirlo con toda claridad y ser evaluable. Y, como todo proyecto educativo realista, debe ser dinámico y abierto y proponer formas de regulación para poder adaptarlo a la realidad cambiante de la sociedad, el entorno y el alumnado.

Si estamos de acuerdo con esta descripción del PLC, es evidente que no existe una fórmula que pueda aplicarse mecánicamente a todas las situaciones, pero hay unos pasos necesarios para elaborar el proyecto. Como pasos previos, se tiene que considerar el marco legislativo en el que se inscribirá el PLC y analizar la situación sociolingüística del centro, de las familias y el entorno, así como los recursos personales y materiales del centro. Otro elemento previo es la configuración del centro como espacio comunicativo abierto al entorno, es decir, a las instituciones sociales (revistas, teatros, museos, redes de comunicación, emisoras de radio y televisión, etc.), a las familias, a otros centros y, en definitiva, al mundo. En este sentido, el uso de la tecnología permite abrir las puertas de las aulas y los centros al exterior (Dooly, 2016) ofreciendo una mayor amplitud de situaciones comunicativas. A partir de estos elementos previos, para elaborar un PLC que responda a las demandas y necesidades sociales también se deben abordar retos de carácter ideológico.

Primero, se deben definir las lenguas que se considerarán en el aula y el centro, teniendo en cuenta que atender a la diversidad significa aceptar las variedades de registro y geográficas como base para aprender nuevas variedades y lenguas (véase, por ejemplo, Unamuno, Ballena et al., 2020; Sandoval Cruz, 2021). Para ello, se precisará: a) qué lengua de escolarización se establecerá como vehículo comunicativo y recurso para favorecer la cohesión social de todo el alumnado; b) las lenguas de escolarización, las que se usarán para vehicular los aprendizajes de las distintas áreas curriculares; c) qué lenguas se harán visibles durante la realización de actividades concretas o al gestionar prácticas plurilingües en las aulas, y d), por último, cómo se introducirán en el aula y se darán a conocer las demás lenguas del Estado, las lenguas de la misma familia lingüística que la lengua propia, y la diversidad de lenguas que se hablan en el mundo (véase el apartado 3).

Segundo, hay que determinar cómo se abordará el aprendizaje integrado de las lenguas, ya que la investigación sociocultural sobre la adquisición de lenguas en entornos multilingües ha demostrado que emplear más de una lengua con finalidades comunicativas servirá de andamiaje para favorecer el desarrollo de las competencias parciales en una nueva lengua (Llompert et al., 2020; Masats & Nussbaum, 2022). Superar el enfoque singular de la enseñanza de

lenguas es uno de los retos que debe abordarse en el diseño de todo PLC (Noguerol, 2008). El desarrollo de la habilidad de participar en prácticas unilingües en una nueva lengua es un proceso gradual para la construcción de competencias parciales en la lengua meta. Este proceso de abordar los retos que hay que afrontar al participar en eventos comunicativos inicia con el uso, por parte de los hablantes, de procedimientos discursivos, tales como el cambio de código o las mezclas de códigos. Estos procedimientos se abandonarán progresivamente gracias a la práctica y se sustituirán por otros, como el parafraseo o la sustitución léxica, para los que se requiere solamente el uso de la lengua meta (Masats, Nussbaum, Unamuno, 2007).

Tercero, deben establecerse procedimientos para atender las dimensiones lingüísticas en los aprendizajes de todas las disciplinas, en todo aprendizaje (Noguerol, 2012). Se habla, se lee y se escribe para adquirir conocimientos y desarrollar competencias y destrezas vinculadas a las distintas disciplinas. Y en la escuela, si pensamos en el enfoque orientado a la acción, el núcleo son los aprendizajes de las disciplinas y no tiene sentido prescindir de esta funcionalidad. «Si en la escuela no existe una política lingüística y de aprendizaje que abarque todo el currículo habrá un desperdicio de esfuerzos y a menudo confusión» (DES, 1985). Por ello, los programas de las asignaturas lingüísticas deben planificarse con los de las otras asignaturas y viceversa.

Y, por último, hay que estructurar las enseñanzas y los aprendizajes del alumnado y su participación en la vida social según un enfoque experiencial. Por un lado, dado que una de las finalidades básicas de la enseñanza es la inclusión, se tiene que cambiar la metodología de la enseñanza y las estructuras del aula para hacer posibles las interacciones entre iguales y con el profesorado, y reestructurar los espacios escolares, los tiempos y las estructuras organizativas, de manera que se favorezcan esas interacciones atendiendo de manera diferente a quien es diferente. Por otro lado, hay que partir de los usos lingüísticos y en función de las producciones o tareas comunicativas organizadas en situaciones globales bien definidas, que dan sentido a esos usos (Beacco, Byram et al., 2016). Y así, se deben proponer actividades en que pueda haber, en el aula, más de un docente o personas no docentes e incluso la realización de actividades educativas fuera del aula o la escuela, rompiendo la estructura tradicional de las clases (los muros del aula). En cuanto a la motivación, la adopción del enfoque por proyectos y el fomento de la participación del alumnado en la realidad de su entorno ha de ser el eje de las propuestas del PLC que conviertan al alumnado en usuario de las lenguas que aprende. Finalmente, sabiendo que el aprendizaje de lenguas es un proceso nunca acabado, cuanto más variadas sean las activi-

dades, se favorecerá más el aprendizaje, y por eso será clave tener en cuenta los distintos géneros discursivos para organizar las actividades de aprendizaje.

4.2 La enseñanza de lenguas más allá de la clase de lengua

A continuación, se proponen ejemplos concretos de proyectos que tienen en cuenta elementos que van más allá de los límites del aula: en el apartado 4.2.1 se explica un proyecto integrado de lenguas que define un centro educativo, la Escola Vila Olímpica de Barcelona; después, en el apartado 4.2.2, se presenta la propuesta basada en el enfoque por la acción que fundamenta el currículo de la Escola Andorrana, basado en proyectos interdisciplinarios globales; para cerrar en el apartado 4.2.3 se describen dos proyectos translocales articulados según los principios de la didáctica integrada de las lenguas.

4.2.1 Un proyecto integrado de lenguas

El Proyecto Integrado de Lenguas es el proyecto lingüístico de centro que define la Escola Vila Olímpica desde su creación en Barcelona en 1996, y ha sido la clave para acoger todo el alumnado, el profesorado y las nuevas familias a medida que ha ido creciendo la escuela. Es un proyecto que logra «su pleno sentido en la medida que engloba al conjunto de la comunidad educativa, a la escuela como organismo e institución, y perdería su significación si (se aplicara) de forma parcial en unas u otras aulas» (Ramírez y Serra, 2001, p. 19). El eje que está presente en todos los ámbitos escolares y extraescolares del centro se sitúa en la comunicación y las lenguas curriculares: el catalán (la lengua del centro), el castellano y el inglés.

Para contextualizar este proyecto, se debe tener en cuenta uno de los principios básicos que propone la comunidad educativa en él: la importancia que se da al desarrollo de la autoestima del alumnado. En este sentido, la educación se plantea como un proceso de construcción conjunta en que el profesorado, el alumnado y las familias comparten universos cada vez más y más complejos. El papel del profesorado, por tanto, se centra en la guía y cooperación en el proceso de aprendizaje del alumnado. Siguiendo la teoría del andamiaje de Bruner (Wood, Bruner y Roos, 1976) y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1962), este proyecto parte de la premisa que enseñar es sinónimo de ayudar a aprender; por ello, el profesorado debe ofrecer al alumnado las ayudas oportunas en cada momento, al tiempo que fomenta la interacción y la colaboración entre iguales. Por tanto, es necesario organizar espacios para que

el alumnado, mientras realiza las actividades, se vea motivado a hablar. Ciertamente que en las actividades con todo el grupo clase se debe fomentar la participación del alumnado, pero lo esencial es que el profesorado organice espacios de trabajo en pequeños grupos (como el trabajo por rincones) o de parejas que faciliten la participación del alumnado, a veces cohibido al participar en gran grupo. A través de la participación oral del alumnado, el profesorado puede vislumbrar las concepciones, dudas y preguntas que se formulan los aprendices y, a partir de ellas, ayudarlos a construir nuevos conceptos, procesos o valores. Así se facilita la contextualización de contenidos cognitivamente exigentes, lo que resulta difícil si sólo se tiene en cuenta la transmisión magistral por el profesorado. Este es el motivo por el que uno de los ejes del proyecto es la conversación como eje central del aprendizaje de cada área y, por lo mismo, el proyecto propone partir siempre de las actividades de lengua oral, la conversación, para pasar posteriormente a la escritura. De esta manera, también se aborda lo que Cummins (2002) denomina ‘la barrera entre el lenguaje conversacional y el académico de que habla’ y se facilita el trabajo de las dimensiones lingüísticas de las distintas áreas curriculares.

El Proyecto Integrado de Lenguas articula los aprendizajes lingüísticos de las tres lenguas de la escuela dotándolas de sentido, en gran parte, porque se atiende a las dimensiones lingüísticas de todas las áreas curriculares susceptibles, en diferente grado, de convertirse en lenguas de aprendizaje. Las horas que se dedican al aprendizaje de lenguas son de dos tipos: unas se dedican a los aspectos propios como la literatura y la reflexión sobre la lengua que tienen como núcleo los cuentos, los títeres, el teatro o la poesía; las otras son las que se dedican a la lengua en las otras áreas curriculares. En contraposición a las propuestas de semi-inmersión englobadas bajo el término CLIL (Content and Language Integrated Learning) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) que se centran en impartir una asignatura en una lengua extranjera o segunda, el Proyecto Integrado de Lenguas propone repartir los distintos contenidos de las materias en las tres lenguas; por ello, se trata de un proyecto de centro y no puede ser un proyecto de aula. Una propuesta semejante es la que se articula en la comunidad de Los Lotes en el Chaco Argentino como forma de desarrollar su propio programa de educación intercultural bilingüe. En ella (véase Ballena, Masats y Unamuno, 2020; Unamuno, Ballena et al., 2020), se proponen espacios de trabajo en lengua wichí (para conocer esta lengua y cultura), en lengua española (para conocer esta lengua y cultura) y en ambas lenguas (para abordar los contenidos curriculares no lingüísticos). Esta concepción permite que, desde los primeros grados, se puedan ir introduciendo

actividades en las distintas lenguas como cuentos u observaciones de objetos o animales, o aspectos relacionados con las actividades físicas del alumnado. En ellas se debe atender más la comprensión que su expresión.

Para realizar el reparto de los contenidos curriculares, el Proyecto Integrado de Lenguas de la Escuela Vila Olímpica vela por asegurar que, a lo largo de la Primaria, todos los temas se hayan trabajado en las tres lenguas curriculares, pero que en cada tramo se traten distintos temas en cada una de ellas, evitando así las repeticiones. Por ejemplo, el tema ‘números y operaciones’ correspondiente al currículo de matemáticas de 3º curso se trata en las tres lenguas, pero en catalán se aborda la resolución de problemas y el núcleo del tema, en castellano se tratan aspectos relacionados con la compraventa y en inglés se trabaja el sistema de numeración y la ordenación de los números sobre la resta numérica y el cálculo mental. Otro ejemplo sería que el tema de magnitudes y medida sólo se trata en catalán (medida en palmos y dedos peso en kilos, resolución de problemas...) y castellano (longitud m, cm, dm y km y el calendario y el reloj), pero no en inglés; por el contrario, la geometría no se trabaja en castellano, y en inglés sólo a través de trazar un recorrido sobre el plano del barrio. Otros temas, por ejemplo, la estadística y la probabilidad, sólo se abordan en catalán.

Para completar el ejemplo, proponemos el reparto de contenidos del área de Ciencias del Medio Natural y Social de los niveles de Primaria primero (cuadro 1) y tercero (cuadro 2).

Cuadro 1. Conocimiento del medio natural y social,
1º curso de Primaria

CATALÁN	CASTELLANO
La revisión médica La salud Hábitos de autonomía personal y de higiene Las partes del cuerpo: observación del mismo Cambios en el cuerpo Funciones vitales: alimentarse, respirar, descansar	La revisión médica Los accidentes. Las curas en casa o en la escuela Las enfermedades. El papel del médico y de los medicamentos

Fuente: Ramírez y Serra, 2001 (p. 13).

Cuadro 2. Conocimiento del medio natural y social,
3º curso de Primaria

CATALÁN	CASTELLANO	INGLÉS
<p>Descubrimiento de la propia localidad El distrito, la franja costera. Elementos que la configuran, tanto físicos como humanos. Las playas, los muelles: de pasajeros, industrial, deportivo, de pescadores. La zona deportiva, los deportes.</p>	<p>Los juegos olímpicos Logotipos de los juegos olímpicos. Juegos populares. explicación de juegos populares, las reglas del juego.</p>	<p>Vocabulario sobre servicios. Recorrido que tendría que hacer un turista que llega al barrio para conocerlo. Como se informaría de lo que tiene que ver.</p>

Fuente: Ramírez y Serra, 2001 (pp. 15-16).

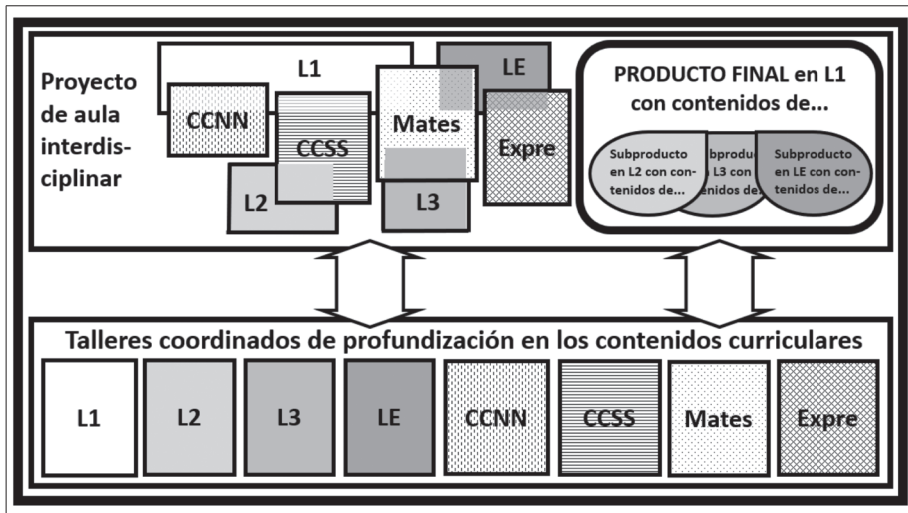
Para cerrar este apartado, tomamos las palabras de las iniciadoras del proyecto, quienes constatan que «la presencia de distintas lenguas en la escuela como vehículos de comunicación y de construcción cultural supone una enorme riqueza en lo que toca al aprendizaje de las mismas» (Ramírez y Serra, 2001, p. 22).

4.2.2 Una propuesta curricular de integración de lenguas y contenidos

En 2014, el Gobierno de Andorra se planteó el reto de la enseñanza integrada de las lenguas curriculares en la Escuela Andorrana (catalán, francés, inglés y castellano) en articulación con todas las áreas curriculares, tanto en primaria como en secundaria y bachillerato. Esta propuesta, que ya se está implementando, fue diseñada por nuestro grupo GREIP en colaboración con las autoridades educativas del Gobierno Andorrano y varios docentes en ejercicio y se articuló a partir del enfoque competencial y los proyectos de aula. El currículo se distribuye en una serie de proyectos en cuya resolución participan las distintas áreas curriculares y lenguas respondiendo al principio globalizador de las situaciones-problema reales que requieren del concurso de todo tipo de conocimientos y disciplinas (Perrenoud, 2000). Cada proyecto define el proceso o secuencia clara de tareas que se tiene que realizar (la captación, elaboración, comunicación de la información y solución de las situaciones planteadas) y concluye con un producto final comunicativo complejo y multimodal que da coherencia a todo lo realizado y que está organizado a partir de una de las áreas curriculares.

El producto final es un documento (oral, escrito, visual, etc.) que pertenece a un género textual concreto y da respuesta a la situación comunicativa que presenta cada proyecto. El conjunto de proyectos reclama la producción de documentos en formatos y soportes diversos y, normalmente, es preciso diseñar diversos subproductos, parciales, que complementen el producto final de manera autónoma. La existencia de esta diversidad de productos es clave para introducir las diversas lenguas en su realización, como se ve en la figura 2, pero también es la oportunidad de utilizar distintos lenguajes y recursos digitales para elaborarlos, siempre teniendo en cuenta las distintas disciplinas.

Figura 2. Planteamiento integrado en proyectos de aula



Fuente: Elaboración propia.

Para dar más consistencia a esta propuesta, se articuló el espacio comunicativo del aula para promover distintos medios de comunicación que facilitaran la (tele)colaboración y abrieran las puertas del aula al entorno para así dar significatividad a todas las tareas y producciones del alumnado. Respecto a las lenguas que deben utilizarse, el profesorado, de acuerdo con las necesidades comunicativas y de aprendizaje, debe decidir, en cada proyecto, cuál es la vehicular, que es también la del producto final, y cuál es la de cada producto parcial o subproducto. Por ejemplo, si se decide que el producto final sea en francés, se usará el catalán para crear el subproducto relacionado con el área de ciencias sociales, el castellano para el vinculado con el área de ciencias naturales y el inglés para el de matemáticas. Relacionada con este planteamiento, hay una

práctica plurilingüe interesante que se llevó a cabo en escuelas galesas en los años ochenta del siglo pasado. Se enseñaba en inglés y galés, una lengua minorizada, y se proponía leer un texto escrito en una lengua, se discutía en la otra y se escribía al final en una de ellas según las necesidades. Hoy esta propuesta se ha popularizado en los programas bilingües en Estados Unidos bajo el nombre de translanguaging (véase, por ejemplo, García y Wei, 2014).

Para completar el diseño de este currículo transversal, y de acuerdo con todo el profesorado que lo implementa, se han articulado unos talleres que ayudan a profundizar en aspectos disciplinares específicos. En el caso de los talleres de lenguas, de manera coordinada, se profundiza en el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para elaborar los proyectos interdisciplinarios plurilingües y, sobre todo, se potencian los aspectos propios de las áreas lingüísticas como, por ejemplo, los usos estéticos del lenguaje y la educación literaria o la reflexión metalingüística relativa a los aspectos comunes entre las lenguas de aprendizaje y entre estas y otras, formen o no parte del repertorio del alumnado.

Es evidente que esta propuesta curricular también requiere partir de un Proyecto Lingüístico del Centro que actualice la realidad lingüística y comunicativa del entorno en que se ubican las escuelas para conseguir que los proyectos de aula respondan a las necesidades del alumnado en cada momento de su proceso de aprendizaje.

4.2.3 La integración de las tecnologías en el desarrollo de proyectos de aula globales

Las nuevas tecnologías dan a la lengua nuevas dimensiones comunicativas y ofrecen la posibilidad de trasladar los aprendizajes fuera de las aulas, por ello, es esencial que la didáctica de la lengua las tenga en cuenta. A continuación, presentaremos dos proyectos interdisciplinares translocales.

El primero de ellos, «Viajando a través del arte» (Travelling through Arts), se armó a partir de un proyecto local y de un proyecto de telecolaboración con el objetivo de dar a conocer a un grupo de alumnos del primer grado de primaria la obra de dos pintores contemporáneos. El proyecto local se centró en conocer la biografía de un pintor local, en saber localizar los espacios representados en su obra y en reproducir su técnica pictórica. El acceso a esta información se llevó a cabo desde las asignaturas de lengua catalana, lengua inglesa, ciencias sociales, informática y arte. Este proyecto dio como fruto dos productos. Por un lado, con la información recogida el alumnado preparó una entrevista con un

amigo del pintor, la cual se publicó en la revista de la escuela. Por otro lado, colaborativamente se elaboró una reproducción de uno de los cuadros del pintor, la cual todavía decora la entrada al centro. El proyecto telecolaborativo se realizó cooperativamente con una escuela canadiense y se propuso intercambiar información sobre la obra de dos pintores locales (el pintor que se presentó en el proyecto local en Cataluña y el pintor que trabajaban los niños canadienses) para reconocer sus obras en una galería virtual que se construyó con este propósito y elaborar un relato que describiera un encuentro ficticio entre los dos artistas en los distintos espacios representados en sus obras. Este relato, publicado en la página web de las dos escuelas, constituye el producto final de este proyecto telecolaborativo. En el desarrollo del proyecto local se visitó el museo dedicado al artista y se experimentó con la creación de retratos, muy presentes en la obra del artista. Estos retratos representaban a los compañeros canadienses y se los mandaron como obsequio al final del proyecto. Cabe señalar que, aunque se desarrolló en la clase de inglés porque era la lengua compartida entre los alumnos de las dos escuelas participantes, en la escuela catalana algunas de las tareas, por ejemplo, la creación de perfiles en el aula virtual o los retratos, se llevaron a cabo en las clases de informática o de arte, por lo que se vehicularon en catalán, la lengua de la escuela. El cuadro 3 ilustra los contenidos que se desarrollaron a lo largo de las cuatro semanas de duración del proyecto. Entre paréntesis se muestran las asignaturas implicadas.

Cuadro 3. Esquema de las tareas semanales del proyecto Travelling through Arts

Semana	Proyecto local	Proyecto telecolaborativo
1	Conocer la biografía del autor local (catalán) Familiarizarse con la obra del autor local (inglés)	Presentar al grupo y sus miembros (inglés) Crear un perfil en el aula Moodle (informática)
2	Reconocer y ubicar los lugares representados en las obras (catalán/inglés/ciencias sociales) Reinterpretar una obra con una herramienta de dibujo (informática)	Reconocer la obra de los dos artistas (inglés)
3	Visitar el Museo dedicado al pintor local (arte) Realizar y publicar una entrevista (catalán)	Elaboración, en el museo, de retratos de los compañeros canadienses (arte) Crear el esbozo de un e-book (ING)
4	Reproducción de un cuadro (arte)	Creación del e-book (ING)

Fuente: Elaboración propia.

El segundo proyecto, el lanzamiento de una campaña de solidaridad para ayudar a cuatro niños sirianos de un campo de refugiados en Grecia, tuvo una duración mucho más larga, cinco meses, y se articuló a través de tres proyectos vinculados a tres asignaturas. Se planteó a un grupo de alumnos del segundo grado de primaria el reto de aprender a trabajar en equipo y a desarrollar su pensamiento crítico y su creatividad para diseñar una estrategia para conseguir que la comunidad desplegara su empatía hacia los refugiados de guerra. El proyecto se desarrolló en las aulas de inglés y arte, pero incluyó contenidos de otras áreas curriculares. La primera fase del proyecto se centró en conocer la situación de los refugiados sirianos en Grecia a través de la historia real de cuatro niños, con los que se mantuvo un contacto con mensajes de texto y audio. La segunda fase consistió en idear y desarrollar una propuesta para ayudarlos. La propuesta consistió en llevar a cabo una campaña para recoger dinero y enviárselo. En la tercera fase se diseñaron pequeños objetos que se imprimieron en una impresora digital y se ofrecieron a las personas que daban donaciones. Las tres fases se llevaron a cabo paralelamente en el tiempo y todas se desarrollaron competencias diversas de manera interdisciplinar. Por ejemplo, en la tercera fase, para elaborar los objetos, los alumnos primero aprendieron a identificar conceptos matemáticos en objetos cotidianos prestando atención a las características de las figuras geométricas en dos y tres dimensiones (matemáticas). Posteriormente, manipularon plastilina para crear las formas geométricas (el símbolo de la paz, la paloma de la paz) en 3D (arte) que después reproducirían en una impresora 3D (informática).

La articulación de las lenguas también fue un elemento importante en el proyecto. La primera fase se desarrolló en inglés, puesto que era la lengua compartida con los niños sirianos, y la tercera fase también se desarrolló en esta lengua, puesto que es la lengua vehicular tanto en la clase de inglés como en la de arte. Sin embargo, en la segunda fase se usó tanto el inglés como el catalán (y en menor medida el español). La propuesta de crear una campaña se articuló en inglés (la lengua vehicular en el aula), pero los pósteres que se crearon para anunciarla se realizaron en catalán (la lengua de la comunidad educativa), y la preparación del anuncio que hicieron en la televisión local también se realizó en catalán, puesto que estaba dirigido a toda la comunidad (véase Dooly, Matsats y Mont, 2021).

Ambos proyectos constituyen un ejemplo de la aplicación de la didáctica integrada de la lengua y de cómo se puede traer la realidad a las aulas. Los dos demuestran que este enfoque plural se puede llevar a cabo ya desde el inicio de la etapa de escolarización si los docentes implicados están dispuestos a colabo-

rar entre ellos o si los docentes son capaces de armar propuestas que integren los contenidos de las distintas materias que imparten. Por otro lado, también se ha ilustrado que este enfoque es igualmente válido para proyectos de corta duración, cuatro semanas en Travelling through Arts, como para proyectos de larga duración, cinco meses en el lanzamiento de la campaña de solidaridad.

5. En conclusión

En la situación de comunicación global en la que se mueve la ciencia, muchos de los elementos que se han propuesto desde las Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa forman ya parte del acervo común de nuestras comunidades científicas latinoamericanas interesadas por la educación intercultural bilingüe. En este capítulo se ha puesto el acento en algunas de las líneas básicas de la didáctica de las lenguas en la enseñanza básica relacionadas con las propuestas del Consejo de Europa, las cuales se pueden resumir en estos puntos:

- a) El núcleo de la didáctica de las lenguas se tiene que centrar en el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural de los aprendices, los cuales poseen un repertorio plural, diverso y evolutivo que se forja gracias al acceso a experiencias comunicativas personales en diversas lenguas y culturas. Por ello, la escuela debe garantizar que el alumnado sea capaz de dominar, en grados distintos, diversas lenguas y variedades lingüísticas.
- b) La didáctica del plurilingüismo tiene que considerar que las lenguas (tanto la L1, la L2, o la/s lengua/s extranjera/s) están interconectadas entre sí. Por ello, es preciso que los proyectos de aula se articulen a través de un enfoque orientado a la acción que traiga la vida real al aula. Por ello, tal y como propone el enfoque plurilingüe de la didáctica integrada de las lenguas, hay que articular proyectos interdisciplinarios plurales que persigan objetivos reales para garantizar que el acceso a los contenidos de las distintas disciplinas y áreas curriculares se lleve a cabo en más de una lengua (Noguerol, 2008).
- c) La adopción del enfoque por proyectos precisa que en el desarrollo de las tareas que deben conducir a la elaboración del producto final se tengan en cuenta los géneros discursivos, los nuevos modos de comunicación que aporta la tecnología y las diversas estrategias comunicativas: la comprensión oral, lectora y multimodal; la expresión oral, escrita y multimodal; la interacción, y la mediación.

- d) La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas (de todas las lenguas y en todos los ámbitos) debe concebirse con un planteamiento comunitario, con la implicación de todos los agentes en todos los momentos del proceso, desde la planificación a la docencia (Unamuno, Gandulfo y Andreani, 2020). Por eso es de suma importancia que el Proyecto Lingüístico de Centro (o comunitario) sea el eje que organice toda la enseñanza de lenguas en el centro educativo.

Referencias

- Ballena, Camilo; Masats, Dolores y Unamuno, Virginia (2020). The Transformation of Language Practices: Notes from the Wichi Community of Los Lotes (Chaco, Argentina). En Emilee Moore, Jessica Bradley y James Simpson (eds.). *Translanguaging as Transformation: The Collaborative Construction of New Linguistic Realities* (pp. 76-92). Bristol: Multilingual Matters.
- Beacco, Jean-Claude; Byram, Michel; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Egli Cuenat, Mirjam; Goullier, Francis, y Panthier, Johanna (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Council of Europe Publishing. <<https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>>.
- Beacco, Jean-Claude; Fleming, Mike; Goullier, Francis; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut, y Sheils, Joseph (2016). *The Language Dimension in all Subjects – A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training*. Ediciones del Consejo de Europa. <<https://rm.coe.int/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-language/16806af387>>.
- Bertocchi, Daniella (1998). Educación bi/plurilingüe e integración lingüística. En Daniella Bertocchi et al. (ed.), *Pensare e parlare in più lingue – Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d’Aosta* (pp. 67-96). IRSSAE-Valle d’Aosta.
- Bolívar, Antonio (1992). Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular. *Revista Española de Pedagogía*, 191, 131-151.
- Brown, John Seely; Collins, Allan y Duguid, Paul (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <<https://www.johnseelybrown.com>>.
- Byram, Michel (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels: le Projet de L’éducation Interculturelle*. Conseil de l’Europe. <<https://www.coe.int/en/web/intercultural-education>>.

- rm.coe.int/societes-multiculturelles-et-individus-pluriculturels-le-projet-de-l-e/16805a223d>.
- Candelier, Michel (dir.). Andrade, Ana-Isabel; Bernaus, Mercè; Kervran, Martine; Martins, Filomena; Murkowska, Anna; Noguerol, Artur; Oomen-Welke, Ingelore; Perregaux, Christiane; Saudan, Victor, y Zielinska Janina (2003). *Janua Linguarum – La porte des langues l’introduction de l’éveil aux langues dans le curriculum*. Conseil de l’Europe (ECML).
- Candelier, Michel (coord.); Camilleri-Grima Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lőrincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Noguerol, Artur, y Schröder-Sura, Anna (2013). *Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas/MAREP Competencias y recursos*. ECML (proyecto CARAP). <<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460>>.
- Cavalli, Marisa (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du val d’aoste*. Didier-CREDIF.
- Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Crişan, Alexandru y van de Ven, Piet-Hein (2009). *L’éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. En *Plateforme de ressources et de références pour l’éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l’Europe. <<https://rm.coe.int/l-education-plurilingue-et-interculturelle-comme-droit-ce-texte-a-ete-/16805a219e>>.
- Coll, César (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll (comps.). *Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Alianza.
- Consejo de Europa, CdE (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf>.
- Consejo de Europa e Instituto Cervantes, CdE-IC (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>.
- Cook, Vivian (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. Edward Arnold.

- Coste, Daniel (2006). Le cadre européen commun de référence pour les langues. Traditions, traductions, translations. Retour subjectif sur un parcours. *Synergies Europe*, 1, 40-46. <www.gerflint.fr/Base/Europe1/Coste.pdf>.
- Coste, Daniel; Cavalli, Marisa; Crişan, Alexandru y van de Ven, Piet-Hein (2009). L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit. En *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. <<https://rm.coe.int/1-education-plurilingue-et-interculturelle-comme-droit-ce-texte-a-ete-/16805a219e>>.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle y Zarate, Geneviève (2009). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Council of Europe, CoE (1973). *The Connection Between the Teaching and Learning of the Mother Tongue and the Teaching and Learning of other Modern Languages* (Report of a symposium, Turku, Finland, December 11 through 16, 1972). Council of Europe, Committee for General and Technical Education.
- Council of Europe, CoE (2016). Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals. In *Culturally Diverse Democratic Societies*. Council of Europe. <<https://rm.coe.int/16806ccc07>>.
- Cummins, Jim (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Morata, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cummins, Jim, y Swain, Merrill (1986). *Bilingualism in Education*. Longman.
- Dabène, Louise (2003a). De Galatea à Galanet : Un itinéraire de Recherche. *Lidil*, 28, 23-29.
- Dabène, Louise (2003b). Préface. En Michel Candelier (ed.). *L'éveil aux Langues à L'école Primaire. Evlang: Bilan d'une Innovation Européenne* (pp. 13-17). De Boeck Supérieur.
- Department of Education and Science Welsh Office, DES (1985). *Better Schools – A Summary*. Her Majesty's Stationery Office. <<http://www.educationengland.org.uk/documents/wp1985/summary.html>>.
- Dewey, John (1907). *The School and Society*. University of Chicago Press.
- Dooly, Melinda (2016). Proyectos didácticos para aprender lenguas. En Dolors Masats y Luci Nussbaum (eds.). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (pp. 169-193). Síntesis.
- Dooly, Melinda; Masats, Dolors y Mont, Maria (2021). Launching a Solidarity Campaign: Technology-enhanced Project-Based Language Learning to Promote Entrepreneurial Education and Social Awareness. *Journal of Technology and Science Education*, 11(2), 260-269. <doi: <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.1224>>.

- Escudé, Pierre y Janin, Pierre (2010). L'école, la langue unique et l'intercompréhension: obstacles et enjeux de l'intégration. *Synergies Europe*, 5, 115-125.
- Fichte, Johan Gottlieb (1988). *Discursos a la nación alemana*. Tecnos.
- Freinet, Célestin (1979). *Los planes de trabajo*. Laia.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Gallegos, Carmen (2001). El currículo de primaria basado en actividades como puente entre la cultura local y global: una experiencia educativa en la Amazonía Peruana. *Cultura y Educación*, 13(1), 73-92.
- García, Ofelia y Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós-MEC.
- Glaser, Robert (1988). Las ciencias cognitivas y la educación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*. 115, 23-48.
- Habermas, Jurgen (1985). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Hargreaves, Andy y Fink, Laurence Douglas (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hawkins, Eric (1984). *Awareness of language: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Hymes, Dell Hathaway (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y Janet Holmes (eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Jiménez Donoso, Néstor (2021). Una mirada al diálogo intercultural. ¿Cómo se llegó al diálogo? En Héctor Muñoz Cruz (ed.). *El lento cambio. Consensos, mediaciones y regulaciones para arraigar diseños multilingües interculturales* (pp. 24-42). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Katz, Lilian Gonslow, y Chard, Sylvia C. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Ablex Publishing Corp.
- Kilpatrick, William Heard (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, xix(4), 319-335.
- Llompart, Júlia; Masats, Dolors; Moore, Emilee y Nussbaum, Luci (2020). Mézclalo un poquito. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 98-112. <doi:10.1080/13670050.2019.1598934>.
- Masats, Dolors (2001). Language Awareness: An International Project. En David Lasagabaster & Juan Manuel Sierra (eds.). *Language Awareness in the Foreign Language Classroom* (pp. 79-97). Euskal Herriko Unibertsitatea.

- Masats, Dolors; Noguerol, Artur; Prat, Àngels y Vilà, Núria (2002). Recursos para el desarrollo de la conciencia lingüística. En Josep Maria Cots y Luci Nussbaum (eds.). *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en la enseñanza de lenguas* (pp. 137-151). Milenio.
- Masats, Dolors y Noguerol, Artur (2016). Proyectos lingüísticos de centro y currículo. En Dolors Masats y Luci Nussbaum (eds.). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (pp. 59-84). Síntesis.
- Masats, Dolors y Nussbaum, Luci (eds., 2022). *Plurilingual Classroom Practices and Participation: Analysing Interaction in Local and Translocal Settings*. Routledge.
- Masats, Dolors; Nussbaum, Luci y Unamuno, Virginia (2007). When Activity Shapes the Repertoire of Second Language Learners. *EUROSLA Yearbook*, 7, 121-147.
- Meissner, Frank Joseph; Meissner, Claude; Stegmann Tilbert Dídac, y Klein, Horts G. (2004). *EuroComRom - Les Sept Tamis. Lire les Langues Romanes dès le Départ: Avec une Introduction à la Didactique de l'eurocompréhension*. Shaker Verlag.
- Miglietta, Francesca (2021). De la oralidad a la escritura: de la voz a la traducción. Exposiciones orales de Héctor Muñoz Cruz con motivo del Curso de Especialización «Procesos de mediación en comunidades plurilingües». En Héctor Muñoz Cruz (ed). *El lento cambio. Consensos, mediaciones y regulaciones para arraigar diseños multilingües interculturales*. (pp. 271-317). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moore, Danièle (2007). *Plurilinguismes et Écoles*. Didier (LAL).
- Muñoz Cruz, Héctor (2021a). Presentación. En Héctor Muñoz Cruz (ed.). *El lento cambio. Consensos, mediaciones y regulaciones para arraigar diseños multilingües interculturales*. (pp. 6-21). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Muñoz Cruz, Héctor (2021b). Política pública y desarrollo educativo intercultural. ¿Una metamorfosis de inercias? En Héctor Muñoz Cruz (ed.). *El lento cambio. Consensos, mediaciones y regulaciones para arraigar diseños multilingües interculturales* (pp. 43-68). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Noguerol, Artur (2006a). El programa Eulang en sociedades multilingües, el ejemplo de Catalunya. En Héctor Muñoz Cruz (ed.). *Lenguas y educación en fenómenos interculturales* (pp. 287-308). Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

- Noguerol, Artur (2006b). Entrevista en Educaweb. <<https://www.educaweb.com/noticia/2006/04/25/aislar-aprendizaje-lengua-resto-aprendizajes-linguisticos-es-1179/>>.
- Noguerol, Artur (2008). El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 47, 10-19.
- Noguerol, Artur (2012). La lengua para orientar el propio aprendizaje. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 59, 10-19.
- Nussbaum, Luci, y Unamuno, Virginia (2006). Les Competències Multilingües. En Luci Nussbaum y Virginia Unamuno (eds.). *Usos i Competències Multilingües Entre Escolars d'origen Immigrat* (pp. 41-61). Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. <<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.download-List.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>>.
- OIE, Oficina Internacional de Educación (s.f.) *Enfoque por competencias*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. <<http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>>.
- Oury, Fernand, y Vasquez, Aïda (2001). *Hacia una pedagogía institucional*. Popular.
- Palacios, Jesús (1980). *La cuestión escolar críticas y alternativas*. Laia.
- Pekarek-Doehler, Simona (2011). Desmitificar las competencias: hacia una práctica ecológica de la evaluación. En Cristina Escobar y Luci Nussbaum (eds.). *Aprender en una Altra Llengua. Learning Through Another Language [Aprender en otra lengua]* (pp. 35-51). Servei de Publicacions de la UAB.
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio, y Gimeno Sacristán, José (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Perrenoud, Phillippe (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿cómo? *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 311-332. <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.rtf>.
- Py, Bernard, y Lüdi, Georges (1986). *Être bilingue*. Peter Lang.
- Ramírez, Rosa María y Serra, Teresa (2001). El proyecto integrado de lenguas. En Montserrat Casas y Carme Tomás (eds.). *Educación primaria. orientaciones y recursos (6-12 años)*. Cisspraxis. <<http://www.escolavilaolimpica.com/#!projecteeducatiu/vstc2=tractament-integrat-de-lleng%C3%BCes/vstc1=articles-publicats>>.

- Robinson, Ken (2010, febrero). Bring on the Learning Revolution! En TED Talk [Archivo de Video]. <https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_learning_revolution>.
- Roulet, Eddy (1980). *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Hatier-Crédif.
- Sandoval Cruz, Fausto (2021). Educación bilingüe indígena en contextos de una y dos lenguas maternas. En Héctor Muñoz Cruz (ed.). *El lento cambio. Consensos, mediaciones y regulaciones para arraigar diseños multilingües interculturales* (pp. 392-429). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Schön, Donald Allan (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós, MEC.
- Secretaría de Educación Pública, Sep (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Tardiff, Jacques y Presseau, Annie (col., 1998). *Intégrer les Nouvelles Technologies de l'information. Quel Cadre Pédagogique?* Éditions Sociales Françaises.
- Unamuno, Virginia (2003). *Lengua, escuela y diversidad. Hacia una educación lingüística crítica*. Graó.
- Unamuno, Virginia (2018). Formación docente para una educación bilingüe e intercultural. *Polifonías Revista de Educación*, VII(12), 56-80. <https://www.researchgate.net/profile/V-Unamuno/publication/335204959_Formacion_docente_para_una_educacion_bilingue_e_intercultural/links/5d569d92a6fdccb7_dc4021_51/Formacion-docente-para-una-educacion-bilinguee-e-intercultural.pdf>.
- Unamuno, Virginia; Ballena, Camilo, y equipo docente de la escuela de Los Lotes (2020). La producción colectiva de la educación intercultural bilingüe: notas desde Los Lotes. En Virginia Unamuno, Carolina Gandulfo y Héctor Andreani (eds.). *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero* (pp. 52-65). Biblos.
- Unamuno, Virginia; Gandulfo, Carolina, y Andreani, Héctor (eds., 2020). *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*. Biblos.
- Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1953). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00001315_83>.
- Vila, Ignasi (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 4-22.

- Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and language*. MIT Press.
- Wood, David; Bruner, Jerome Seymour y Ross, Gail (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 9-100.
- Zavala, Virginia y Bráñez, Roberto (2017). Nuevos bilingüismos y viejas categorías en la formación inicial de docentes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9(9), 61-84. <<https://doi.org/10.34236/rpie.v9i9.58>>.

Articuler plurilinguisme et histoire.

Penser la pluralité des temporalités, dans des esthétiques plurielles, en didactique des langues

Muriel Molinié,

EA 2288 DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle

Introduction

Après avoir brièvement caractérisé nos contextes d'intervention, en pointant en particulier, la contradiction vécue par les enseignants entre une acuité des besoins de reconnaissance de la diversité et du plurilinguisme mais une carence chronique de moyens alloués par les politiques publiques, dans le champ de l'éducation et de la formation, nous nous centrerons sur l'enseignant et plus spécifiquement sur le double développement de ses compétences réflexives critiques et de sa capacité instituante dans le temps de l'action. Nous envisagerons le développement de celles-ci comme relevant de processus de professionnalisation qui placent la question des temporalités et de l'historicité au cœur de nos dispositifs universitaires de formation et de recherche. Premièrement en invitant les enseignants à une narration sensible de leurs trajectoires plurilingues et des épreuves vécues de la diversité. Deuxièmement, en les invitant à une relecture réflexive (dans un mouvement auto-ethnographique ou une sociologie à rebours) et historicisée de celles-ci. Cette combinatoire de dynamiques narratives et réflexives, de genres textuels (autobiographie, essai théorique, contextualisations historiques) associés à une pluralité de formes et d'écritures, permet d'articuler plurilinguisme et fonction d'historicité en formation professionnelle des enseignants de langues. Cette combinatoire constitue donc le socle de la méthode sociobiographique en DDL.

1. Entre Europe, Antilles et Amérique latine: genèse d'un questionnement

En quoi l'émergence des approches biographiques en didactique des langues et leur vitalité dans ce champ va-t-elle de pair avec (et contribue-t-elle à), une autre émergence : celle d'un paradigme plurilingue en éducation et en formation

? Cette première interrogation s'est élaborée en écho avec la thèse que Martine Derivry défendait dans le cadre du colloque «Accompagner les parcours bilingues/multilingues/plurilingues via des dispositifs interculturels. Co-construire la formation des enseignants, un enjeu pour le 21^e siècle», organisé en 2017 avec nos partenaires de l'Université de Los Andes à Bogota, Colombie. Situait clairement ce paradigme dans un débat macro-historique, Derivry affirmait en effet que

face aux défis de la mondialisation et de la mondialité (Glissant, 2004), aux nouvelles luttes de pouvoir de tous ordres, la formation des enseignants de langues et en langues doit pouvoir se re-conceptualiser selon un paradigme plurilingue et pluriculturel permettant de répondre en partie à ces enjeux actuels, car les enseignants sont bien au cœur de la formation des futurs citoyens, à la fois citoyens nationaux et/ou interculturels. (Derivry, 2019, p. 76).

Elle insistait alors sur la nécessité de prendre en compte les réalités plurilingues et pluriculturelles des apprenants-acteurs sociaux « à travers le temps et l'espace » et déplorait que ces réalités aient été occultées « par le paradigme monolingue et son idéologie réifiante ou fétichiste de la langue-culture » (idem). Poser d'entrée de jeu, un paradigme plurilingue et pluriculturel permet de consolider «la nécessité de créer de nouveaux modèles théoriques à partir de l'axiome de la pluralité». (Derivry, 2019, p. 71) en didactique des langues, pour penser l'enseignement/apprentissage des langues dans des contextes profondément impactés par les migrations multiples, la superdiversité, les déconstructions post-coloniales (Molinié, Fillol, 2016), le combat institutionnel et culturel des langues dominées pour être enseignées et transmises, ou encore l'extension du numérique en éducation et en formation.

Depuis la publication des actes de ce Colloque (Gamboa-Diaz, Molinié, Tejada-Sanchez, Truscott de Mejia, 2019), nous avons toutes et tous vécu une pandémie dont les répercussions, se font encore sentir, y compris dans le champ de l'éducation. Avec Danièle Moore, nous écrivions pourtant en 2020 que si cette pandémie avait «réduit notre liberté de mouvement, elle s'offr(ait) aussi comme un révélateur de notre agentivité, [...] d'être vivant évoluant dans un écosystème complexe où tout est en relation, tout est connecté (et où) nos choix d'actions, [...], entrent dans une chaîne illustrant particulièrement bien la théorie du chaos et l'effet papillon» (Molinié & Moore, 2020, p. 12). En 2021 et 2022, nous avons de nouveau eu la chance de venir «en présence» mettre en partage

nos recherches avec celles menées d'une part, avec Frédéric Anciaux au CRREF¹ sous le titre «Rendre l'expérience interculturelle lisible et visible à l'école et en sciences humaines et sociales : enjeux de formation, de professionnalisation et de recherche en éducation», puis celles coordonnées par Héctor Muñoz, dans le cadre du séminaire «Multilingüismo contemporaneo y educacion escolar plurilingüe», à l'Université Autónoma Metropolitana de Mexico et enfin, celles menées dans le cadre du «Simposio internacional : Contactos interlingüísticos et interculturales: Disrupciones, diálogos y agenciamientos sociales, interculturales e interlingüísticos», initié par l'équipe de la Escuela del lenguaje de la Universidad del Valle à Cali, en Colombie.

L'analyse publiée par cette équipe sur le site du Symposium, résumait bien un sentiment que nous avons partagé depuis 2017, avec les équipes et chercheurs cités ci-dessus. L'équipe de la Escuela del lenguaje de cette université affirmait en effet que:

Los tiempos recientes caracterizados por crisis y rupturas ocasionadas por la pandemia global, los conflictos internos y entre naciones, así como por movimientos locales con raíces en inconformidades históricas fundadas en la desigualdad social. Estas disrupciones tienen como impronta una creciente conciencia política, cultural, racial, étnica y de género, además de una preocupación por la valoración de la diversidad lingüística. El lenguaje, el arte y las manifestaciones sociales sirven como vehículo de expresión y de agenciamiento para las transformaciones que se requieren² (<<https://simposiocii.wixsite.com/simposio2022>>).

Notre conscience de ces disruptions rend d'autant plus cruciale la création de ces nouveaux «agencements sociaux, interculturels et interlinguistiques», soulignés ci-dessus, par nos collègues colombiens.

¹ Titre du partenariat dans lequel s'inscrivait notre colloque CRREF-DILTEC, «Choc de contextes et complexification des savoirs en éducation plurilingue et interculturelle» sur 2 journées. La première, à Pointe à Pitre, à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Ins-pé) de la Guadeloupe (dans un contexte de reprise d'un mouvement social qui n'était pas sans rappeler la crise sociale qui bloqua le département de la Guadeloupe en 2009), et la suivante, à l'Université Sorbonne Nouvelle, à Paris en novembre 2021.

² «Ces derniers temps ont été caractérisés par des crises et des ruptures provoquées par des conflits internes et entre nations, des mouvements locaux ancrés dans des combats historiques, fondés sur les inégalités sociales, et la pandémie. Ces ruptures sont marquées par une croissante prise de conscience politique, culturelle, raciale, ethnique et de genre, ainsi que par un souci d'appréciation de la diversité linguistique. La langue, l'art et les manifestations sociales servent de véhicule d'expression et d'agencement en vue des transformations requises» (traduction en ligne sur: <<https://simposiocii.wixsite.com/simposio2022>>).

Surgit alors une seconde interrogation: si l'approche biographique se développe avec autant de vitalité aussi bien empiriquement que théoriquement depuis un quart de siècle, dans les cursus de formation et dans les pratiques professionnelles des enseignants de langues en contextes interculturels, ne serait-ce pas parce que formateurs, éducateurs et enseignants y cherchent, y co-construisent et y trouvent des réponses?

2. Une école pluridisciplinaire de réflexivité critique

L'approche sociobiographique contribue premièrement, à installer durablement une école pluridisciplinaire de réflexivité critique dans la formation des enseignants de langues. Cette école, s'alimente sur le plan conceptuel dans différents champs des sciences humaines et sociales, en fonction des urgences auxquelles sont confrontés ces mêmes enseignants. Lorsque nous formons des enseignants en France, nous allons puiser en sociolinguistique, en sociologie clinique et en histoire, des notions qui permettent de problématiser des faits sociaux ancrés dans notre histoire européenne. Lorsque nous travaillons avec des enseignants et chercheurs colombiens, mexicains, antillais, chinois, nous les invitons à aborder leurs autobiographies langagières en résonance avec des notions spécifiques qui leur permettront d'aborder de façon réflexive leur propre histoire plurilingue en corrélation avec des contextes sociaux et historiques qui ont leurs propres spécificités. Sachant que, quels que soient les contextes, cette réflexivité critique est placée au service d'une historicité concrète, reliée aux dimensions psychosociologiques, c'est-à-dire aux articulations dynamiques entre individus, communautés et société(s).

Deuxièmement, cette compréhension sociobiographique, historicisée du plurilinguisme se conjugue désormais avec des démarches pluri-artistiques, grâce à des synergies portées par des chercheurs, enseignants et artistes qui co-construisent des espaces à l'interface des mondes de l'éducation, des arts et de la culture. Poursuivant le propos de Daniel Delas (2006, pp. 14-15), affirmant dès 2006 que «la didactique de la biographie langagière n'instaure pas de partage entre littéraire et non-littéraire», nous dirions aujourd'hui que cette didactique, loin d'instaurer des partages entre sciences, arts et société, saute au contraire, allègrement au-dessus de ces frontières pour proposer à l'apprenant en tant qu'individu social et historique de devenir aussi un sujet du poème, pour reprendre le terme que Delas emprunte à Meschonnic (1982).

L'approche sociobiographique apporte donc bien des pistes concrètes à des enseignants désireux de trouver des moyens pour faire de la diversité linguis-

tique, historique et culturelle de leurs apprenants un levier à la fois éducatif et poétique pour exister (et pas seulement vivre) dans le Tout-Monde (Glissant, 2010). Ces réponses se veulent alternatives à la seule idéologie d'un enseignement des langues pensé selon un paradigme monolingue, lui-même construit dans la longue histoire de la fabrication des états-nations «dont les pouvoirs se recomposent selon les nouvelles reconfigurations géopolitiques, économiques et numériques de la mondialisation» (Derivry, 2019, p. 77). Une histoire ayant produit ce que l'on nommera avec Blanchet le modèle «d'une éducation monolingue mononormative » qui a su privilégier les classes sociales dominantes ayant «le pouvoir de faire de leurs pratiques et représentations sociolinguistiques les normes du système éducatif, donc l'étalon de la réussite scolaire» (Blanchet, 2021, pp. 125-126). Âpre réalité, aux répercussions encore soulignées récemment par Auger (depuis la France) et Le Pichon-Vortsman (depuis le Canada) s'exclamant: «Comment est-il possible que nous puissions envisager une éducation plurilingue célébrant le plurilinguisme et les fonds de connaissance des enfants d'expatriés et que nous ne l'envisagions pas pour les élèves migrants?» (Auger et Pichon-Vortsman, 2021, p. 26). Ou encore par Cummins, notre collègue britannique, qui en appelle au courage des éducateurs

[...] pour remettre en question les pratiques éducatives établies depuis des générations [...] pour défendre les élèves et les populations qui occupent un statut inférieur dans les hiérarchies sociales et dont les langues et les cultures ont systématiquement été exclues de l'éducation (Cummins, 2021, p. 17).

Il poursuit en dénonçant l'intériorisation, voire l'incorporation, d'un habitus professionnel qui devrait être déconstruit:

Nous savons malheureusement comment décourager ces élèves: pas de façon volontaire ou consciente, mais par le seul fait que nous appliquons des normes de l'éducation monolingue et monoculturelle (au sens d'une culture scolaire qui nie la diversité) dans nos salles de classe souvent surchargées. (idem).

Tous ces auteurs savent que les remédiations existent et tous sollicitent deux niveaux d'intervention: le niveau professionnel, car ces remédiations «exigent de la part des enseignants et des administrateurs l'adoption de postures transculturelles et translinguistiques nouvelles» (Auger et Le Pichon-Vortsman, 2021, p. 22). Le niveau institutionnel, car ces remédiations exigent aussi que «les institutions publiques, éducatives, les organismes de formation et de recherche, [...]

initie(ent) et sout(iennent) tous les processus qui construisent une meilleure adéquation entre formation initiale des enseignants et réalité plurilingue et interculturelle de nos sociétés» (Armagnague et alii, 2018).

Ce sont ces réalités complexes, aux facettes multiples, induites par des politiques éducatives souvent peu inclusives qu'explorent les Carnets de création élaborés en master³ par de futurs enseignants de langues. Ils y élaborent (dans des dispositifs collaboratifs), une façon de percevoir différemment leurs identités et histoires plurilingues, de conjuguer création sociobiographique, exploration artistique, et expérience des sciences humaines et sociales utilisées non seulement comme pourvoyeuses de grilles d'analyses théoriques mais aussi comme cadre conceptuel émancipateur. Dès lors, leur projet professionnel semble pouvoir s'étayer sur une diversité d'approches d'un fait social tel que le plurilinguisme s'inscrivant lui-même dans celui de la diversité humaine. Car « il s'agit de repenser l'humanité dans la mondialité, dans sa diversité et sa similarité, selon des continua, des chronotopes, des échelles de discours, de sens et de significations » (Derivry, op. cit).

Finalement, la lecture pluridisciplinaire à laquelle nous les invitons, articule trajectoires plurilingues, réflexivité et historicité avec une sociologie des temporalités (Dubar, 2004) dans laquelle le temps présent de l'action, loin d'être dissocié des temporalités vécues, (événementielles, affectives) du sujet, en constitue l'un des moments instituants.

3. Des récits de vie à leurs mises en voix : continuum et didactisation

Nous sommes nombreux à problématiser le continuum allant des écritures autobiographiques à leur didactisation (cf. par exemple les auteurs rassemblés récemment par Godard, 2023, sur ce thème). Ces processus de didactisation passent –entre autres–, par un repérage initial: celui des processus et des formes au travers desquelles les autobiographes (professionnels ou amateurs) parviennent à «cette conjonction entre expérimentation formelle et expérience de

³ . Il s'agit du Master de Didactique des langues, FLE, FLES: métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie, offert au département Français langue étrangère, (UFR Lettres, langues, Didactique) de la Sorbonne Nouvelle et du séminaire de master² «Approche biographique et création multimodale». L'inscription optionnelle à ce séminaire relève du libre choix de l'étudiant. L'une des tâches formatives demandée aux étudiants consiste en la création d'une œuvre multimodale en réponse à la question «comment suis-je devenu professeur de langues ?». Pour une présentation détaillée du dispositif du Portfolio, qui est devenu en 2023, un Carnet de création, cf. Molinié, 2023.

soi» pour reprendre une formule grâce à laquelle Annie Rouxel indiquait en 2006, le rôle joué par l'acte d'écrire dans l'élaboration identitaire de l'écrivain. Elle soulignait alors le fait que

[...] certains autobiographes privilégieront l'activité de reliance fondée sur les associations d'idées, sur le constat de la contiguïté dans la conscience d'états émotifs qui rappellent des moments différents. La connaissance de soi requiert alors non plus une attitude surplombante mais une écoute de soi au plus près du jaillissement des souvenirs. Faut-il voir dans ce désordre fécond des associations mémorielles l'un des apports de la psychanalyse à la littérature? Sans doute, si l'on considère Leiris ou Doubrovski, car dans leur cas, comme l'a montré B. Blanckman (2004, p. 21) pour Leiris, «la pratique littéraire agit sur la vie qu'elle entend articuler» et le «récit autobiographique ne recouvre pas un geste de détachement face à une vie tenue pour passée, mais un acte d'accompagnement existentiel » (Rouxel, 2006, p. 31).

Les termes soulignés par nous (en italique), ci-dessus, traversent l'approche biographique dans son ensemble. Depuis ses premiers développements en sciences humaines et sociales au début du XX^e siècle, elle se ramifie et se diversifie, devenant tour à tour dispositif d'enquête ethno-sociologique et de production de connaissances, dispositif éducatif, processus de (trans)formation, vecteur d'intervention et d'interpellation du champ politique et source d'inspiration pour des hommes et femmes de théâtre.

C'est ce qu'illustrent les deux citations ci-dessous. La première provient d'un article écrit par deux journalistes de Libération qui, ayant lu l'ouvrage collectif France Parle-La Misère du monde paru il y a une vingtaine d'années sous la direction de Pierre Bourdieu, s'exclament:

L'auteur des Héritiers n'est ni médecin ni simple «démagogue» apitoyé du sort de ces «désérités». Mais il fait voir. Et nomme, sinon les responsables, du moins les «aveugles». D'abord les hommes politiques, qui ne savent plus intervenir sur une société qu'ils ont contribué à transformer en pire. Ensuite les médias, qui finissent par décrire ou mettre en scène moins la réalité sociale que leur propre regard besogneux sur elle. [...]. Ce livre est surtout un acte politique dans le sens qu'accordait Durkheim à la démarche sociologique tout entière: constituer un savoir «réflexif» qui permette à la société d'intervenir sur elle-même. Car le constat de la Misère du monde, malgré les apparences, n'a rien de désespérant: Ce que le

monde social a fait, le monde social peut, armé de ce savoir, le défaire.» (Maggiore et Marongiu, *Libération*, 1993, citant Bourdieu, 1993, p. 944).

Un continuum entre sciences humaines et art s'est rapidement établi autour de cet ouvrage. L'ouvrage a en effet été mis en scène plusieurs fois dans divers théâtres français, à l'époque de sa parution, en 1993... Et jusqu'en 2018, année où un autre journaliste publie dans les colonnes du quotidien *Le Monde* sa critique du spectacle d'Alice Vanniet, intitulé *En réalités*:

Ce spectacle, [...], a les vertus d'un électrochoc. Il fait comprendre que, de 1993 à 2018, la situation est devenue pire. [...]. Tout s'est durci et aggravé. Plus un seul Bourdieu ne semble apparaître qui saurait prendre le pouls de son époque. A la place des micros tendus aux dominés de la société, il y a le flux de télévisions d'infos continues et l'hystérie des réseaux sociaux. C'est dire si Alice Vannier, en portant un peu de ce texte au théâtre, met en scène un spectacle d'intérêt général» (Gayot, *Le Monde*, 28 /09/2018).

Or, cette volonté de porter les récits de vie depuis l'espace de l'enquête ou encore depuis l'espace scolaire (ou universitaire), jusque vers des espaces culturels, publics, ne cesse de gagner du terrain, comme en témoignent des travaux récents, menés en sociolinguistique et en didactique des langues (Razafimandimbimanana et Fillol en Nouvelle Calédonie, Cayet, Molinié, Mispelaëre dans le sud de la France, Carinhas, en Uruguay, etc..). On peut se demander pourquoi? avec quels effets?

4. Dire les épreuves de la diversité: du temps ordinaire au temps vécu

En didactique des langues, certaines autrices (Blondeau, Fillol, Molinié, Peigné, entre autres.) soutiennent que les approches biographiques prennent en charge des dynamiques de narration, de conscientisation et d'interprétation (individuelles et collectives) de la diversité et de la mixité sociale et culturelle de nos sociétés, que la plupart des enseignants (en formation) observent dans leur entourage personnel aussi bien que dans leurs contextes professionnels. La formation professionnelle des enseignants de langue permet tout particulièrement d'engager avec eux des processus de réflexivité vis-à-vis d'épreuves qu'ils ont pu vivre (ou dont ils ont été les témoins) en relation avec des faits sociaux tels que le plurilinguisme, les mobilités, les migrations, les domina-

tions post-coloniales (Molinié, 2016; Fillol, 2016). Mais qu'entendons-nous par épreuve biographique? Forcée dans le champ de la sociologie (Périlleux, 2019, pp. 259-262) nous en soulignons récemment (Molinié, 2020), deux aspects. Premièrement, l'épreuve s'apparente à un défi social et historique qui s'impose à l'individu et auquel il doit faire face (Martuccelli, 2006). C'est pourquoi nous la nommons épreuve sociobiographique, le préfixe socio nous permettant d'en souligner la dimension socialement inscrite dans le temps d'une vie, elle-même enchâssée dans l'histoire. Travaillée en groupe, elle permet d'articuler les niveaux macro- et micro-sociaux en reliant les problématiques existentielles avec les structures sociales. Deuxièmement, la notion ne renvoie pas à une expérience de vie nécessairement négative. Elle peut être vécue « sur le mode du défi ou du jeu, se révéler, après sa résolution, comme émancipatrice, et constituer une expérience qui renforce le pouvoir d'agir et la confiance en soi, voire comme un affrontement conduisant au dépassement de soi (Sacriste, 2019, p. 75). L'épreuve biographique devient donc un véritable opérateur analytique, visant à rendre compte concrètement de la manière dont les individus agissent et vivent leurs plurilinguismes sur les plans à la fois affectif, émotionnel, culturel, familial et social. Ces variations d'échelles permettent à chacun d'interpréter l'impact existentiel de l'histoire entre l'intime, le social et l'institutionnel, le régional et le transnational, le récit individuel et l'histoire collective. Grâce aux récits qui en sont faits, les épreuves anthropologiques de relation à l'espace et à la modernité liées à la pluralité, l'altérité, la mixité culturelle vécues dans des situations d'immigration, d'expatriation ou de mobilités deviennent un analyseur puissant (Martuccelli, 2006).

5. L'épreuve: un analyseur sociolinguistique? sociodidactique?

Ceci est d'autant plus concret que depuis quelques années, des types d'épreuves sont relevées dans les autobiographies d'étudiants (Peigné, 2023) et d'enseignants, dans les entretiens d'enquêtes etc. Elle sont diversement nommées selon les auteurs et leurs théories de références : situations de micro-agressions linguistiques chez Razafimandimbimananana,⁴ (2022), glottophobie chez Blanchet

⁴ Elle définit ces micro-agressions de la façon suivante: «En apparence ordinaires, voire bien intentionnées, ces petites réflexions, une fois intériorisées, finissent par provoquer des inhibitions linguistiques et nourrissent en parallèle le sentiment de ne plus être un locuteur légitime. Ces effets sont durables et conditionnent la vitalité des langues. Les récits des étudiants mettent en exergue un processus lent mais opératoire où le mépris de l'altérité linguistique cause

et Conan, stigmatisation, insécurité (scripturale - sociale), clivages entre deux langues, injonction à choisir entre un «camp» linguistique/identitaire et un autre ; confrontation au monolinguisme et à la mononormativité dominante; cloisonnement entre langues et savoirs de l'école/ de la vie quotidienne/familiale ruptures inter-générationnelles dans la transmission des langues, déficit de médiations (relationnelle, cognitive, pluri-sémiotiques); invisibilisation. Loin d'être exhaustive, cette longue énumération montre cependant l'importance d'engager des processus de description, de compréhension et d'interprétation via la mise en discussion de ces notions, pour que chaque futur enseignant en fasse un levier herméneutique pour penser son identité professionnelle et, ensuite, les intègre à son répertoire didactique. Nous avons déjà montré en quoi ce travail d'appropriation était nécessaire pour que s'engage chez l'enseignant un processus de transformation de son expérience en pouvoir savoir. Jeune enseignant, Djalil Nedjar s'est ainsi autorisé à écrire son mémoire de fin d'études de master en mélangeant les genres (de l'essai et de l'autobiographie) pour, dit-il, parvenir à «considérer l'identité bi-/plurilingue non plus seulement comme un entre deux langues/cultures mais comme un 'soi plurilingue assumé' (Molinié, 2015, pp. 136 -137)». Car, poursuit-il, comment, «assumer son soi plurilingue et prendre ses distances vis-à-vis de cette surpolitisation qui vous somme de prendre parti et de choisir un camp toujours réducteur, entre les arabisants et les francisants? À franchir un rideau de fer psychologique?». Dénonçant l'injonction idéologique de choisir un camp contre un autre, il refuse la prescription à un trilinguisme juxtaposé (français/arabe/kabyle)» (Nedjar, 2018). Il objective à sa façon, ce que nous soulignons (ci-dessous en italique) dans cette citation de Garcia et Wei, pour qui le «translanguaging»:

[...] does not refer to two separate languages not to a synthesis of different language practices or to a hybrid mixture. Rather translanguaging refers to new language practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states (Garcia et Wei, 2014, p. 21).

l'abandon des langues (ou des pratiques langagières) ciblées et, fatalement, leur non-transmission aux générations nouvelles. *A contrario*, les pensées doxiques continuent quant à elles à se répandre insidieusement faisant notamment croire qu'il existerait de «vraies» langues comme il existerait des « vrais locuteurs » ou encore des «locuteurs natifs» étanches aux phénomènes de variation et de pluralisation» (Razafimandimbimananana, 2022, p. 156).

Ce sont ces «histoires différentes», enfouies dans «des identités linguistiques fixes contraintes par les États-nations» qui sont désenfouies dans la perspective défendue ici.

Pour nous, ces processus sont à la base de ce que David Faure (2019, pp. 323-324) nomme la fonction d'historicité du sujet. Car, pour Faure, l'histoire désigne cette condition qui marque le sujet des sociétés modernes: elle est la condition de possibilité de notre subjectivation individuelle et collective. Nous partageons avec lui cette perspective également défendue par Castoriadis pour qui «l'histoire est le domaine dans lequel les hommes ne peuvent survivre qu'en constituant un sens de cette vie, [...] qu'en investissant de significations le monde qui les entoure, les objets qui lui appartiennent et surtout leurs propres actes, arrangements et conduites» (Castoriadis, 2009, p. 150). Car pour Faure (op. cit.), la trame du devenir historique offre deux visages. D'un côté, l'institué comme ensemble des formes et des contenus auquel tout nouvel humain est confronté comme ce qui le précède: le fait social qu'on reconnaît à son caractère contraignant et qui tend à sa propre répétition. De l'autre, l'instituant comme signification émergente, fruit de la réflexion et de l'action transformatrice des sujets sociaux sur l'institué. C'est donc en tant que «produit» et acteur de l'histoire que le sujet historique des sociétés contemporaines doit élaborer sa propre autobiographie en l'absence d'un sens donné une fois pour toutes. Dans la lignée de Sartre (1946) et de Gaulejac (1987), l'historicité est cette fonction du sujet par laquelle chacun a la possibilité d'agir sur lui-même et d'advenir en tant que sujet.

Or, précise Faure (op. cit.) ce processus ne peut se faire que de manière immanente par la mise en récit qui est l'indice de la condition historique du sujet et l'instrument privilégié de la subjectivation en l'absence d'essence et de destin pré-existant. Le sujet est donc aussi producteur d'histoires.

Dès lors, la création d'espaces d'intersubjectivité est importante. Faure qualifie ces espaces de «matrices de l'historicité», voies d'accès à la recherche d'une appropriation des significations existantes et voies de la construction de nouvelles significations. Ici, l'intériorité du sujet est vu en tant que lieu de rencontre entre déterminations internes et externes. Il constitue donc le foyer de l'historicité comme travail d'élaboration, renouvelant les significations sociales-historiques à partir desquelles la subjectivité s'est constituée, permettant un ré-aménagement continu du rapport à soi, aux autres, au monde. Le récit biographique soutient l'exploration des significations avec lesquelles le sujet peut alors entrer en débat. La dimension politique se comprend dans cette perspective où l'historicité désigne la dynamique même de la lutte entre l'instituant

et institué à l'œuvre dans le sujet comme dans toute situation sociale. (d'après Faure, 2019, pp. 323-324).

6. Le plurilinguisme: une catégorie de narration biographique et de réflexivité socio-historique

L'appropriation d'un paradigme plurilingue devient à ce stade, indissociable des questions de récit et histoire. «Le plurilinguisme» devient pour nous, une catégorie (complexe) de narration biographique et de réflexivité socio-historique. Dès lors, si ce double usage de la notion devient un enjeu majeur de la professionnalisation des enseignant-e-s, c'est qu'il permet d'analyser, selon plusieurs échelles, différentes dimensions du temps dans lesquelles, précisément, se construit une identité professionnelle. Comme l'écrit Magali Dimier, enseignante en formation, dans son Carnet de créa-form-action: «La médiation de ce travail, nous a ainsi permis de mettre en relief l'importance du lien qui existe entre le répertoire linguistique et la (re)construction des identités plurielles». Réfléchissant à l'incidence du travail sociobiographique qu'elle a mené en 2023, sur la variété des représentations qu'elle nourrit à l'égard des langues, elle clôt son Carnet sur « la valeur transformatrice qu'une telle activité peut avoir sur ces représentations et sur la dimension réparatrice qu'elle revêt pour elle. Elle conclut son travail par une ouverture sur l'avenir. Elle et F. formulent toutes les deux le souhait d'apprendre les langues parlées par leurs parents ou grands-parents (le chinois et l'arabe) afin de renouer avec leur histoire familiale et de se réapproprier une part de leur identité.

Le plurilinguisme apparaît ici selon nous comme une part constitutive et structurante de l'identité personnelle pouvant être valorisée et (ré)activée par l'approche sociobiographique plus que comme une simple compétence linguistique. Son interrogation permet de révéler les identités héritées et acquises et de concrétiser les identités espérées. (Dimier, Bilan du Carnet de créa-form-action, 2023).

Nous synthétisons dans la figure 1, une étude publiée récemment (Molinié, 2023, pp. 105-126) menée en réponse à une double interrogation: comment devenir sujet? Et, en quoi cette question concerne-t-elle notre activité de chercheuse et intervenante dans le champ de l'éducation plurilingue et interculturelle? Publiée dans Godard (2023), notre analyse de corpus montre de façon très détaillée comment la réalisation des carnets de créa-form-action déclenche trois mouvements chez les étudiants. Le premier mouvement consiste à voir ou à redécouvrir l'histoire individuelle et collective au prisme du plurilinguisme et

des migrations. Le deuxième est celui des déconstructions de représentations et du renversement de certains interdits: les enseignants sortent de la doctrine du silence sur leurs particularismes culturels et leurs appartenances identitaires. Le troisième mouvement est celui des projets de mise en œuvre: les étudiants commencent à inclure la compréhension des faits sociaux et sociolinguistiques jusque dans leur praxis professionnelle.

Figure 1. Une fonction d'historicité en trois mouvements



Un quatrième mouvement pourrait alors être celui de l'engagement dans une action durable...

Conclusion

Nous avons souhaité, dans cette contribution, amorcer une approche compréhensive des temporalités sociales dans lesquelles se construit une histoire plurilingue en tenant compte des vécus, exprimés par les étudiants-essayistes-narrateurs et narratrices qui articulent dans leurs Carnets de créa-form-action cette pluralité des temporalités dont Dubar propose une typologie. Depuis les temporalités «contraintes», jusqu'aux temporalités «choisies et actives» ou «subies et passives». De toute évidence, l'approche sociobiographique articulée à un paradigme plurilingue en éducation et en formation encourage les étudiants-essayistes à «rompre avec l'évidence du temps ordinaire et/ou l'hégémonie du temps chronologique comme seule et vraie temporalité sociale» (Dubar, 2014).

Dans quel but devrions-nous contribuer à une critique sociale et à cette mise en visibilité «des formes multiples de résistances à cette hégémonie du temps chronologique» (Dubar, 2014, *ibidem*)? Certainement parce que «souligner l'importance de temps vécus divers incluant des initiatives nous permet de revaloriser le présent comment source d'actions (Ricoeur, 1986)». Ou encore parce

qu'à l'instar de Chesnaux, en privilégiant les temps de l'action, on souhaite déboucher sur le projet d'une nouvelle temporalité «politique» ou «civique», fondée sur la démocratie directe et s'opposant au temps surplombant des marchés ou des États (Chesnaux, 1996, p. 263 et suivantes). C'est ce qu'avaient compris ces étudiants du séminaire Approche biographique qui définissaient dès 2019, leurs biographies langagières comme ce récit autobiographique qu'effectue un individu (à partir du thème moi et mes langues), pour raconter «la genèse de son plurilinguisme tel qu'il s'est constitué au fil du temps, dans des contextes familiaux, sociaux, historiques qu'il n'avait parfois jamais regardé sous cet angle». Pour eux, ce récit «développe la réflexivité du sujet et sa conscience que son plurilinguisme et son pluriculturalisme sont des phénomènes à la fois individuels, sociaux et historiques» Ils en concluaient: «nos biographies langagières nous relient donc à notre humanité commune».

Ils avaient donc compris que ces temporalités passent par la construction d'«histoires à soi», plurielles et locales (Bensa, 2001), qui tentent, même furtivement, de réunir temporalité personnelle et collective, via l'action.

Références

- Armagnague M., Cossée C., Mendonça Dias C., Rigoni I., Tersigni S. (dir.) (2018) *Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)* (EVASCOL), Rapport de recherche. Défenseur des Droits.
- Auger et Le Pichon-Vorstman, E. (2021) *Défis et richesses des classes multilingues*.
- Construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences humaines.
- Bensa Alban (2001). Fièvres d'histoire dans la France contemporaine, in *Une histoire à soi*. Ed de la MSH, 1-12.
- Blanchet P., Chardenet P. (2011/2015). *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. EAC-AUF.
- Blanchet Ph., Clerc Conan, S. (2018). *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche... Témoignages de glottophobie vécue et moyens de se défendre* Lambert-Lucas.
- Blanchet Ph. (2019). *Discriminations: combattre la glottophobie*. Lambert-Lucas.
- Blanchet, Philippe (2021). Éducation plurilingue, *Langage et société*. Hors-série. Maison des Sciences de l'Homme, 123-127. <<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-123.htm>>.

- Blanchet P. (2021) Glottophobie, *Langage et société*, 2021/HS1, Hors série, 155-159.
<<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page155.htm>>.
- Bourdieu, P. (1993). *La Misère du monde*. Seuil.
- Blanckman, Bruno (2004). *Lectures de Leiris. L'Âge d'homme* Rennes, PUR.
- Castoriadis C. (2009). *Histoire et création*, Paris: Le Seuil.
- Cayet A.-S. (2020). La pratique philosophique avec des adolescents plurilingues: penser en langues dans une perspective interculturelle, thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle.
- Carinhas, R. (2023). Communication orale. «Plurilinguismes dans l'interface école-famille-communauté-musée», dans séminaire doctoral Plurilinguisme, Art, Didactique et Sociétés, dir. M. Molinié, Sorbonne Nouvelle.
- Cumins, J. (2021). Préface, Dans: N. Auger et E. Le Pichon-Vorstman, *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF Sciences humaines (11-19).
- Chesnaux Jean (1996). *Habiter le temps, Présent, passé, futur, esquisse d'un dialogue politique*. Bayard.
- Chesnaux Jean (2004). Cinq propositions pour appréhender le temps, *Temporalités*, n° 1, 92-99. doi: 10.4000/temporalites.648.
- Delas (2006). Instances du sujet et travail en biographie langagière, dans Molinié M. (dir.), 2006, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 39. Cle international. 14-17.
- Derivry-Plard, M. (2019). Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour la formation des enseignants, dans P. Gamboa-Diaz, M. Molinié, I. Tejada Sanchez, A.-M. Truscott de Mejia (dir.), *Accompagner les parcours bilingues/multilingues/plurilingues via des dispositifs interculturels. Co-construire la formation des enseignants, un enjeu pour le 21e siècle. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 10, No. 1, Université de Los Andes, 63-79.
- Dubar, C. (2014). Du temps aux temporalités : pour une conceptualisation multidisciplinaire, *Temporalités* [En ligne], 20 | 2014, mis en ligne le 24 février 2015, consulté le 28 avril 2023. URL <<http://journals.openedition.org/temporalites/2942>>. doi: <<https://doi.org/10.4000/temporalites.2942>>.
- Dubar Claude (2004). Régimes de temporalités et mutation des temps sociaux, *Temporalités* 1. doi: <10.4000/temporalites.661>.
- Faure, D. (2019). Historicité, dans *Dictionnaire de sociologie clinique*, Sous la direction d'A. Vandavelde et P. Fugier. Érès. 320-324.

- Fillol V. (2016). Les (auto)biographies langagières comme outil de lecture de la situation postcoloniale en Nouvelle-Calédonie et comme outil d'empowerment dans une démarche sociodidactique, *Contextes et didactiques*, n° 8. <<http://journals.openedition.org/ced/615>>.
- Gamboa-Diaz, P., Molinié, M., Tejada Sanchez, I., Truscott de Mejia, A.-M. (dir.), (2019). Accompagner les parcours bilingues/multilingues/plurilingues via des dispositifs interculturels. Co-construire la formation des enseignants, un enjeu pour le 21e siècle. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 10, No. 1, 63-79 : Université de Los Andes.
- Gayot, J., Le Monde du 28 (09/2018). En réalités. D'après La Misère du monde, de Pierre Bourdieu. Alice Vannier.
- García, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging*. Palgrave Macmillan.
- Gaulejac V. (1987) (2016). *La névrose de classe, Trajectoire sociale et conflits d'identité*. Petite Bibliothèque Payot.
- Glissant, G. (1997). *Traité du Tout-Monde*. Gallimard.
- Godard A. (2023, dir.). *Les ateliers du sujet: approches pluridisciplinaires des écritures de soi*. PSN (sous presse).
- Godard A. (2023). L'écriture de soi, une pratique intersubjective et relationnelle, dans A. Godard (dir.) *Les ateliers du sujet : approches pluridisciplinaires des écritures de soi*. PSN (sous presse).
- Hartog François (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Seuil.
- Martucelli D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.
- Maggiori, R. et Marongiu, J.-B. (1993). Entretien avec Pierre Bourdieu, *Libération*, 11/2/1993.
- Meschonnic, H. (1982), (2009). *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Verdier Poche.
- Molinié M. (2023). Écrire pour faire l'expérience du pouvoir émancipateur et formateur des sciences sociales, dans A. Godard, (dir.): *Les ateliers du sujet : approches pluridisciplinaires des écritures de soi*. PUF (sous presse).
- Molinié M., Bishop M.-F. (dir.) (2006). *Autobiographie et réflexivité*, Amiens, Encrages.
- Molinié, M. (2019). Biographie langagière, Dans: Delory-Momberger, Christine, (dir.) *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Érès.
- Molinié, M. (2019). Démarche sociobiographique en contextes plurilingues, dans A. Vandeveld-Rougale & P. Fugier, *Dictionnaire de sociologie clinique*. Erès.

- Molinié, M. (2022). Enfoque sociobiográfico en contextos plurilingües (sociobiographical approach in a plurilingual context – approche sociobiographique dans des contextes plurilingues). In: *Diccionario de sociología clínica*, bajo la dirección de Agnès Vandeveldde-Rougale y Pascal Fugier con la colaboración de Vincent de Gaulejac, traducción de Marcela de Grande. Editorial Sapere Aude (237-240).
- Molinié, M. et Moore, D. (2020). Mobilités, médiations, transformations en didactique des langues, dans M. Molinié, D. Moore (dir) *Mobilités contemporaines et médiations didactiques*, FDLM/RA N° 68. Cle international, 11-21.
- Molinié, M. (2020). Recherche biographique et dynamiques performatives dans l'enseignement des langues, *Lingue maestre. autobiografia linguistica e autoformazione dei docenti di l1 e l2 a cura di Eleonora Salvadori, Nicole Blondeau, Giuseppe Polimeni*. Italiano *LinguaDue*, n. 2.
- Molinié M. (2015 [2011]). La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue, dans P. Blanchet et P. Chardenet, *Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées*, 2^e éd., AUF / Éditions des archives contemporaines, 144-155: <http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819>.
- Molinié M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Riveneuve.
- Molinié, M. (Dir.) (2023). *Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues*. Coll. Didactique des langues et des littératures. Harmattan.
- Molinié, M. & Moore, D. (dir.) (2020). *Mobilités contemporaines et médiations didactiques, Recherches et Applications-Le français dans le monde*. FIPF.
- Nedjar, D. (2018). Du bilinguisme comme héritage à l'apprentissage plurilingue. Approche biographique et contextualisation socio-historique, *Mémoire de M2*, Sorbonne nouvelle.
- Périlleux T. (2019). Epreuve, dans A. Vandeveldde-Rougale, P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Erès, 259-262.
- Razafimandimbimanana E., Wacalie F. (2019). Les micro-agressions linguistiques, *Hermès, La Revue*, 2019/1 (n° 83), p. 156-157. doi: 10.3917/herm.083.0156. URL: <<https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2019-1-page-156.htm>>.
- Rosa H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. La Découverte.
- Rouxel, A. (2006). Genres autobiographiques et genres réflexifs, dans M. Molinié et M.-F. Bishop *Autobiographie et réflexivité*, Amiens, Encrages. 15-30.
- Ricœur Paul (1975) *Les cultures et le temps*, Paris, Payot

Ricœur Paul (1985) *Temps et récit 3: le temps raconté*. Seuil.

Ricœur Paul (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*. Seuil.

Sacriste V. (2019). Epreuve biographique, dans Delory-Momberger C. (dir.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Erès, 75-77.

Peigné, (2023). La recherche biographique: un levier pour construire une posture altéritaire en formation d'enseignants, dans M. Molinié, *Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues*, Coll. Didactique des langues et des littératures. Harmattan, 121-156.

Sartre J.-P. (1946) *L'existentialisme est un humanisme*. Nagel.

Mediación, reflexividad y enseñanza del español lengua extranjera

Mara Morelli

Università degli Studi di Genova, Italia

Danilo De Luise

Associazione San Marcellino Genova, Italia

Introducción

Este capítulo pretende compartir el enfoque general y los primeros resultados de un recorrido de enseñanza-aprendizaje con un grupo de futuras pedagogas¹ (Maestría en Pedagogía de la Universidad de Génova) en el ámbito de la asignatura de Español Lengua Extranjera (ELE). La experimentación con este perfil de estudiantes empezó en el año 2020 y se ha desarrollado, hasta la fecha, con tres promociones diferentes, pero siempre del mismo año de curso (primero de la Maestría) y de la misma carrera. En marzo-abril de 2020 se trató de una experimentación con un grupo de diez estudiantes (Morelli, 2021) y, entre octubre y diciembre de 2020, con otro grupo de ocho estudiantes (Morelli, 2022). En pleno periodo pandémico, las clases se llevaron a cabo sólo virtualmente, de manera sincrónica, a través de la aplicación Microsoft Teams. El tercer año (octubre-diciembre de 2021), en el que nos vamos a centrar de manera más específica en este capítulo, las actividades didácticas se celebraron sincrónicamente en modalidad híbrida, con una parte de las estudiantes presentes en el aula y otra parte por el canal Teams. Otra novedad fue que, por primera vez, en vez de tener a un grupo seleccionado de participantes, la experimentación se amplió a todo el alumnado o, mejor dicho, a las estudiantes (un total de treinta y cinco personas) que habían declarado estar dispuestas a llevar a cabo trabajos grupales. Como contextualización general, cabe recordar que la asignatura de ELE es marginal en el plan de estudios de la Maestría en Pedagogía; no obstante, tiene un peso de seis créditos, según el sistema europeo European Credit Transfer System, con una carga lectiva de treinta y seis horas frontales, articuladas en dos citas

¹ Usaremos el femenino, ya que es el género que corresponde al 90% de las estudiantes implicadas en este recorrido.

semanales de dos horas cada una, con una duración del curso de aproximadamente dos meses y medio. Conscientes de la menor importancia que reviste la enseñanza de una lengua extranjera en un contexto como este, apostamos, en cambio, a que el curso pueda convertirse en una experiencia práctica de mediación y de acción colaborativa para las futuras pedagogas, muchas de las cuales ya están trabajando como educadoras en diferentes contextos socioeducativos.

Aunque es cierto que, en el ámbito educativo, la mediación entre pares se ha afirmado como método de gestión de conflictos en muchas escuelas italianas, sobre todo a nivel de primarias y secundarias (Iudici et al., 2013; Mariani 2015), todavía son escasos los programas de mediación comunitaria en la universidad. Más raras aún las experiencias de mediación entre pares que no delegan casi exclusivamente en el componente estudiantil la tarea mediadora. Después de enmarcar el estudio desde el punto de vista teórico, el capítulo se centra en el relato autorreflexivo del recorrido con ejemplos prácticos que intentan emerger los elementos de mediación en el caso concreto de esta aula de ELE.

Fundamentación teórica

El supuesto básico del que partimos es que los conocimientos y las habilidades de mediación comunitaria entre pares-iguales favorecen el pensamiento crítico, la capacidad de prevención, manejo y transformación de problemas y de conflictos, la creatividad y la autorregulación, permitiendo armonizar conocimientos teóricos y habilidades prácticas, poniéndose a prueba, en contextos cooperativos, para desarrollar nuevas ideas y productos (Muñoz et al., 2018; De Luise y Morelli 2019, 2021). Al referirnos a la mediación comunitaria entre pares-iguales, nos basamos en una fundamentación teórica interdisciplinaria que tiene como referencias la lingüística (Raga Gimeno, 2005, 2008, 2018), la sociología y la política (Nató et al., 2006; Vezzulla, 2010), la antropología (Giménez Romero, 2010, 2019), la psicología (Alzate, 2017) y el derecho (García Villaluen-ga, 2010, 2012) y que se encuadra en el pensamiento-acción del Movimiento de los Congresos Mundiales de Mediación.² Según «el enfoque cultural de la mediación», las técnicas de mediación son herramientas que se incorporan entendiendo las relaciones humanas y las comunidades como orientadas hacia la participación (De Luise y Morelli, 2015).

² <<https://www.congresodemediacion.com/>>.

Afirmamos que la mediación comunitaria no es y no puede ser un simple ámbito de la mediación y menos aún una herramienta, sino que es un enfoque cultural a la experiencia de las convivencias humanas entre quienes pertenecemos a nuestra especie y entre nosotros, como personas y como comunidad, y el entorno. (De Luise y Morelli 2019a, pp. 52-53).

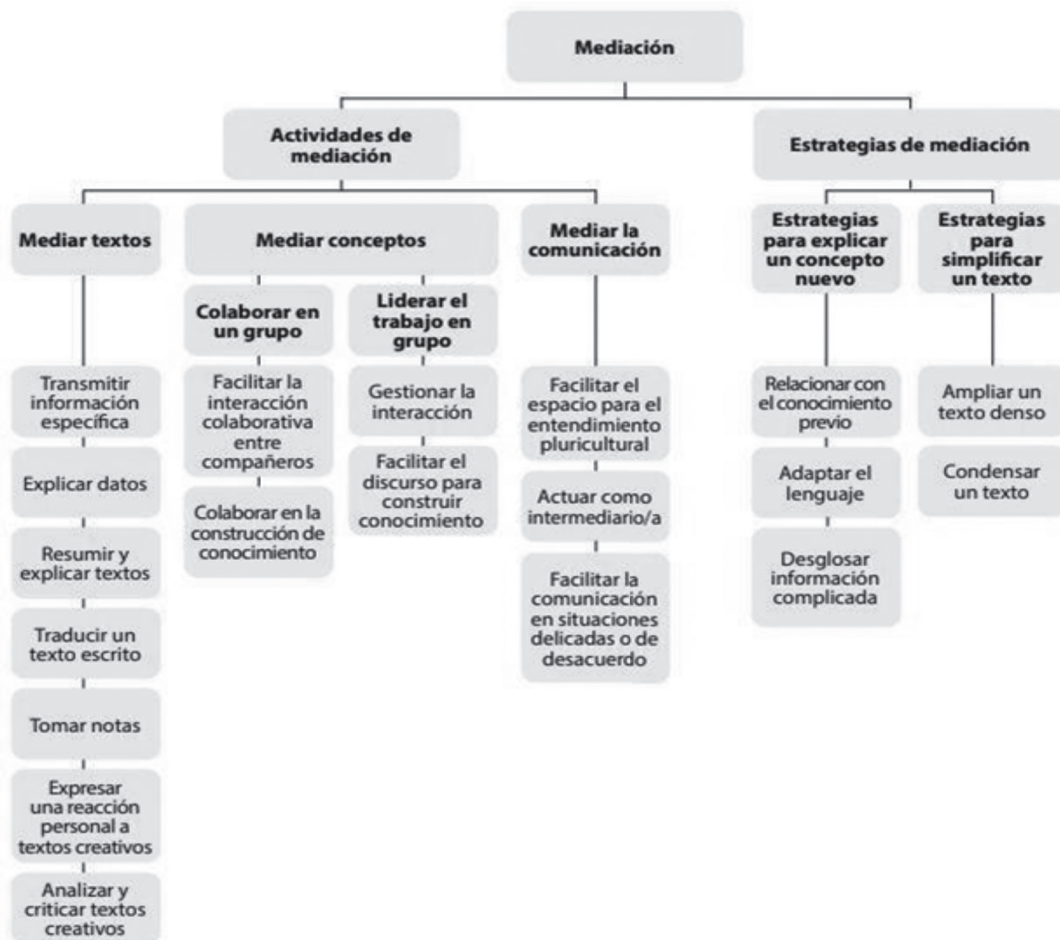
El marco teórico que nos ha guiado para el estudio que se presenta en esta sede se basa en tres ejes principales: la concepción de mediación ampliada en el Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (VC MCER 2020), el trabajo colaborativo en grupos de pares y la reflexividad.

En el caso del primer eje, el compás de navegación lo constituyen los trabajos de North y Piccardo, partiendo de su estudio de 2016 desarrollado para validar las escalas y los descriptores relativos a la mediación, entendida como actividad crucial en la adquisición-aprendizaje³ de una lengua extranjera. El constructo ‘mediación’ está presente en este proceso en cuanto instrumento de mediación: tanto la propia lengua como la actividad de *languageing* (Swain, 2010), es decir, de ‘hablar sobre la lengua’, metacharla que se puede dar entre estudiante y docente, entre pares (trátase de estudiantes o de docentes) e individualmente. En todas las teorías interaccionistas se defiende que el aprendizaje se produce como fruto de la interrelación que se da entre una persona y su entorno. Las interacciones se convierten en oportunidades de aprendizajes y actividades sociales que implican reciprocidad y cooperación. El propio concepto de andamiaje (*scaffolding*) de Vygotsky, con sus sucesivas teorizaciones, hace referencia al apoyo que puede ofrecer alguien (definido mediador) que se encuentra en una zona de desarrollo próximo, es decir, un nivel por encima del que el aprendiente posee en un momento determinado. Según nos recuerda Pérez Serrano, «Es tarea del mediador encontrar formas de ayudar al otro y pasar al siguiente nivel de conocimiento o comprensión. Estas interacciones favorecen la construcción de conocimiento por parte del aprendiz.» (2021, p. 54).

El VC del MCER de 2020 permite pasar a una concepción ampliada de la mediación que no se limita a las actividades de mediar textos (véase la figura a continuación), sino también conceptos y comunicación.

³ Siguiendo a Bailini (2020), en estas páginas aplicaremos principalmente el término aprendizaje para referirnos al proceso y al recorrido en su conjunto.

Figura 1. Actividades y estrategias de mediación



Fuente: VC MCER, 2020 (p. 105).

Se trata de una concepción fundada en un enfoque orientado a la acción, integrador y agentivo que, a su vez, tiene sus cimientos en la teoría sociocultural (Vigotsky, 1978; Lantolf, 2000), en las teorías de la complejidad (Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Ceruti, 2018) y en el constructo de agency (agencia-agentividad) entendido como planificación, intencionalidad, autorregulación y reflexión. Ya no se persigue fijar protocolos y estándares fijos, sino «acoger el caos, las fases caóticas. Si puedo usar los diferentes repertorios lingüísticos que tengo a disposición, me lanzaré a utilizar diferentes lenguas, rompiendo la nor-

ma para luego volver sobre ello y reflexionar sobre lo producido y lo aprendido.» (Piccardo, 2021; la traducción es nuestra).

Las actividades de mediación relativas a la escala ‘Mediar conceptos’ en la figura anterior nos remiten a actividades grupales donde la mediación se concreta con la colaboración, entendida como facilitar la interacción colaborativa entre compañeros y colaborar en la construcción de conocimiento. Queda patente que el constructo ‘colaboración’⁴ reenvía a la idea de trabajo colaborativo en grupo de pares (en el caso que nos ocupa), cruzando también la dimensión afectiva que puede influir de manera significativa en los resultados de un proceso de aprendizaje. El *Diccionario de términos clave de ELE* declara que «la variable afectiva abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad.» (Martín Peris, 2008, primer párrafo). Dichos fenómenos recurren también en la disciplina de la mediación (no sólo interlingüística e intercultural), y constituyen elementos clave a la hora de analizar las interacciones comunicativas desde un punto de vista pragmático que evidencien patrones cooperativos o competitivos (Raga Gimeno, 2005, 2008, 2018).

La colaboración en las tareas por parte de las aprendientes es un objetivo básico a la hora de perseguir un proceso de aprendizaje motivador. Intentar mitigar sus emociones negativas y estimular, en cambio, la vivencia de sentimientos positivos que refuercen la autoestima y la sensación de logro es otro. De hecho, la motivación es otra pieza fundamental de nuestro marco teórico de referencia, partiendo de la concepción presentada en el modelo socioeducativo de Gardner (1985) con sus dos orientaciones, integradora (que lleva al deseo de conocer y relacionarse con las culturas de la lengua meta) e instrumental (que conduce a querer saber la lengua meta para conseguir algo). Arnold (2021) nos recuerda otras investigaciones que han profundizado en el aspecto de la motivación intrínseca y extrínseca, y demuestra con sus estudios (entre ellos, 2017) cómo una metodología de enseñanza-aprendizaje holística e integral que tiene en cuenta no sólo los aspectos cognitivos, sino también los afectivos (e incluso físicos), enfatizando elementos relacionados con las dinámicas grupales, lleva a potenciar la confianza, la autoestima, la creatividad y la capacidad de reflexio-

⁴ Aun conscientes de las diferencias, en este caso usaremos colaborativo (presente en la traducción española de la escala de la mediación del VC 2020) y cooperativo como si fueran sinónimos, aunque solemos privilegiar cooperativo por destacar el elemento no sólo de aunar esfuerzos individuales y, por ende, resultar más adecuado para la concepción de mediación comunitaria entre pares que nos orienta.

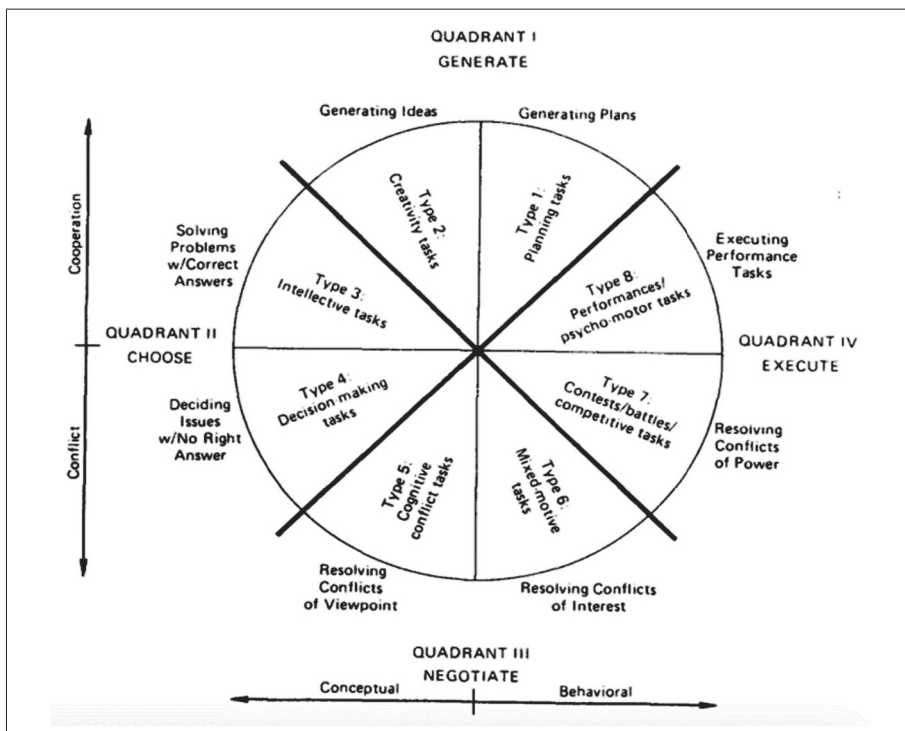
nar sobre el proceso de aprendizaje. También este último factor, que es el otro eje teórico que vertebra nuestro trabajo, se relaciona con la mediación, ya que

[...] desde la perspectiva constructivista, el profesor facilitador es un mediador que orienta el proceso de construcción de conocimiento de los aprendientes y no un mero transmisor [...] Este tipo de profesor se caracteriza por analizar su práctica docente de manera crítica y continuada para comprenderla en profundidad. (Alarcón Mosquera, 2021, pp. 129-130).

El trasfondo teórico-metodológico inherente al trabajo colaborativo en grupos de pares une conceptos esenciales procedentes de los fundamentos teóricos sobre el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1990; Torrego y Negro, 2014; De Luise y Morelli, 2018), entrelazándolos con la concepción de mediación arriba descrita, y con las bases de la organización y dinámicas de grupos de pares. Al hablar de un grupo de pares, nos referimos a un grupo de personas que están unidas por algún aspecto relevante, como intereses, condiciones sociopersonales, experiencias, estatus social. En el grupo es posible que se den condiciones de influencia mutua, tanto a nivel de creencias como de comportamiento (VV. AA., 2022). En este sentido, nos han orientado los trabajos de Forsyth (2010) y McGrath (1984), entre otros. Forsyth destaca algunas características fundamentales de los grupos de pares: la interacción, los objetivos, la interdependencia, la estructura y la unidad. La lengua extranjera, en una tarea grupal, se convierte en una herramienta mediadora, ya que las dinámicas de la interacción en el grupo se expresan a través del código verbal y no verbal, favoreciendo o bien inhibiendo la construcción de vínculos y de mecanismos más o menos colaborativos. Los objetivos de un grupo son fundamentales porque, a su alrededor, se desarrollan sus dinámicas, tanto en la fase de generación (producción de ideas y de planes de acción) como de elección (resolución de problemas y de toma de decisiones), y en los momentos de negociación-mediación (véase la figura 1, bajo ‘Mediar la comunicación’) en el caso de facilitar la comunicación en situaciones delicadas, de desacuerdo o conflictivas. En relación con el factor de la interdependencia, los grupos de pares pueden experimentar niveles de interdependencia de diverso grado. Por ejemplo, si el grupo tiene un objetivo de rendimiento, como un proyecto que ve la contribución de todos, la interdependencia será alta. De lo contrario, si el grupo tiene objetivos más generales, como el interés por una determinada área de conocimiento, la interdependencia será más débil. Además, algunas personas pueden ser más sensibles a la dependencia mutua y otras menos (VV. AA. 2022). La estructura de grupo necesita y ayuda

a definir los roles (es decir, lo que se espera de las personas) y las normas (lo que se considera aceptable dentro del grupo). Cuanto mayor sea el sentido de unidad y de cohesión en el grupo, mayor la percepción del mismo como una entidad diferente de la simple suma de los aportes de cada uno. Por lo que se refiere a los objetivos, la representación gráfica del modelo circunflejo de McGrath (1984) ayuda a visualizar los objetivos que sustentan un grupo: define cuatro cuadrantes, en los cuales se articulan dos subniveles articulados. Los cuatro cuadrantes se producen por la combinación de dos factores: el tipo de relación, entendida como cooperación o conflicto, y el tipo de contenido de la meta, entendido como ideas y comportamientos.

Figura 2. Modelo circunflejo con los cuatro cuadrantes de McGrath



Fuente: McGrath (1984, p. 61).

En el caso de nuestro estudio, aplicamos el aprendizaje socializado que se refiere a situaciones en las que las estudiantes aprenden unas de otras, y puede consistir en actividades como la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje en pequeños grupos. Más en concreto, apostamos por una for-

ma de aprendizaje colaborativo en pequeños grupos. Este tipo de aprendizaje abre nuevas perspectivas, ofrece oportunidades de aumentar la autoconciencia y anima a la reflexión sobre el propio aprendizaje. Sin embargo, al tratarse de un contexto de aprendizaje de ELE donde se primaba la interacción oral (aunque a nivel de A1-A2), no podemos olvidar, siguiendo a Arnold (2021), que las estudiantes suelen reaccionar de tres maneras cuando deben hablar en una lengua extranjera: rehusar a hacerlo, hacerlo porque alguien (normalmente la/el docente) les obliga o porque quieren hacerlo. Tener esta disposición y motivación para comunicarse y participar en un grupo es un elemento esencial, pero no siempre fácil de lograr. Arnold (2017, 2021) avanza algunas sugerencias para crear una atmósfera donde las aprendientes se sientan cómodas y puedan fortalecer su autoestima. Entre ellas: aprender sus nombres, interesarse por ellas, escucharlas realmente; co-construir su comunidad de aprendizaje, investigando con ellas el tipo de actividades que les pueden resultar más eficaces; reconocer sus logros, pero también sus debilidades, promoviendo la elaboración de estrategias para encararlas; incorporar actividades que no tengan sólo fines lingüísticos, sino también favorecer el autoconocimiento y la relación entre compañeras; llevar a cabo actividades para que puedan compartir, si lo desean, sus sentimientos, inquietudes, preocupaciones, logros y dos que citamos literalmente: «elaborar actividades y exámenes diseñados para ver lo que el alumno puede hacer, no lo que no puede hacer; imaginar cómo nos sentiríamos nosotros/as en nuestra propia clase.» (Arnold 2021, p. 188).

Pasando al tercer eje metodológico, cabe destacar que profundizamos en el tema de la reflexividad en mediación comunitaria entre pares un proyecto internacional recién terminado⁵ y que, parafraseando el título de un párrafo nuestro (Morelli y De Luise, 2018), la acción reflexiva tiene raíces profundas. En aquel caso, recordábamos a importantes intelectuales, filósofos y políticos, como Hanna Arendt, Abraham Maslow y otros, entre ellos nuestro querido presidente Sandro Pertini, para acompañar y sostener la importancia de la construcción de una hegemonía cultural que promueva el pensamiento y la relación íntima con uno mismo, aún más en el caso de los procesos de formación y de educación, sea cual sea su grado de formalidad. Como la definición de reflexividad está abierta al debate (afortunadamente, agregaríamos nosotros), cabe declarar que la entendemos como la reflexión sobre la propia práctica y

⁵ Cooperatively Transmediate, aCT, Erasmus+ KEY 2, Strategic Partnerships. Véase <<https://act.unige.it/>>. Este apartado se inspira en la sección dedicada a la reflexividad del Intellectual Output 4, citado en la bibliografía.

sobre uno mismo como agente implicado en una práctica. Esta opción implica una perspectiva multidimensional, ya que incluye tener en cuenta las acciones, conocimientos, experiencias, pensamientos y sentimientos que constituyen nuestra implicación en una práctica. Queda patente, entonces, que la reflexividad no se refiere sólo a la dimensión cognitiva, sino a todas las dimensiones de uno mismo y está orientada al cambio, ya que implica la voluntad de cuestionar los supuestos básicos, las convicciones, los llamados valores con una postura crítica sobre las formas de proceder y de dar un sentido a las experiencias. Este enfoque nos permite intentar entender las razones de nuestros pensamientos, de nuestros comportamientos y sentimientos, y de los de los demás, ampliando el horizonte de sentido. Desde nuestro punto de vista, constituye un elemento evolutivo, necesario en un proceso de aprendizaje y es fundamental para el conocimiento, fruto de interrogarse sobre el sentido y el significado de las experiencias que hacemos, sobre el impacto que esas tienen sobre nosotros mismos y nuestros conocimientos previos, y sobre nosotros mismos mientras vivenciamos estas experiencias. Un enfoque que trata de considerar nuestra complejidad y la que nos rodea. Por eso, puede entenderse cómo la reflexividad es un fundamento del enfoque cultural a la mediación comunitaria que prevé nuestra propia transformación y la del sistema de relaciones en las que vivimos (Bracco et al., 2022). Se trata de un proceso continuo que nos ayuda a crecer en la conciencia que la realidad es una representación cultural de lo real y a confrontar eso con nuestra percepción y con nosotros mismos mientras estamos percibiendo. Una práctica constante, exigente, que requiere esfuerzo de «vigilancia sobre uno mismo.» (Volpato 2019, p. 65; traducción nuestra), dirigida al intento de entender a los demás y al entorno que nos rodea.

La libertad empieza cuando se conocen los factores que la limitan, en primer lugar, los mecanismos sociales que modelan nuestras cabezas y orientan, sin que nos demos cuenta, nuestras elecciones. La reflexividad, entendida de esta manera, se hace socio-análisis permanente. Haciendo emerger lo social en nosotros, nos brinda las herramientas para intentar vigilarlo y conquistar nuestro pequeño margen de maniobra que se nos concede para llegar a ser algo parecido a un sujeto. (Boschetti, 2005, p. 120, traducción nuestra).

El contexto y el procedimiento

La metodología se funda en la investigación form-acción y en considerar la mediación como proceso, en el sentido de un recorrido, de un camino, y no sólo de una caja de herramientas que se aplican a lo largo de una serie de sesiones. Se trata de un eje metodológico que apuesta por la implicación y acompañamiento de perfiles heterogéneos en los recorridos de aprendizaje, favoreciendo las interacciones positivas, detectando necesidades, observando actitudes e incluso haciendo emerger conflictos, pero gestionándolos de forma no destructiva (De Luise y Morelli, 2018).

Como anticipado, la experimentación que presentamos en esta sede se desarrolló durante nueve semanas, de octubre a diciembre de 2021, en un formato híbrido, que veía la participación de un número variable de cuatro a diez personas en el aula y más del doble en el canal Teams. El número total de participantes que asistieron con regularidad al curso (presencial o virtualmente), llevando a cabo los dos trabajos grupales requeridos, fue de treinta y cinco. Después de dos semanas para conocer mejor al grupo, su nivel de lengua española y sus intereses, aunque estos elementos habían sido indagados mediante un cuestionario anónimo en línea, las estudiantes se dividieron libremente en grupos de cuatro a seis personas máximo. La única indicación dada por la docente era que en el grupo estuviera presente por lo menos una persona con un nivel de español superior al A2. Sólo un grupo no tenía este requisito, así que fue ayudado por una practicante de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla que en el mismo periodo estaba realizando su estancia Erasmus+. Los proyectos grupales que se encargaron tenían el objetivo de intentar llevar a cabo actividades relacionadas con la mediación (también como temática transversal de estudio), replicando, oportunamente ajustada, una parte de las actividades que se habían hecho de agosto a primeros de octubre de 2021 con un seminario organizado por la Universidad Autónoma Metropolitana de México (UAM, Unidad Iztapalapa, coordinado por el Dr. Héctor Muñoz Cruz, y titulado «Temas de sociolingüística. Mediación comunitaria y Lenguaje»).

Los grupos llevaron a cabo dos proyectos, cuya consigna incluía el propósito general, la metodología, las instrucciones de lo que se tenía que hacer y la fecha tope de entrega. Al recibir el ‘paquete’ del primer proyecto, fue la docente quien dio indicaciones de lectura y de visión de videos relacionadas con las temáticas por tratar (mediación, aprendizaje colaborativo y cooperativo, la clase invertida, entre otras) con el objetivo de exponer el trabajo grupal, en el plenario, tres semanas después. En el segundo proyecto, los grupos revisaron mutuamente

los trabajos desarrollados por otro grupo y, finalmente, expusieron su primer proyecto ampliado y profundizado. Este procedimiento incumple dos de las recomendaciones que se suelen brindar en la creación y en el manejo de los grupos de aprendizaje: no dejar absoluta libertad en la creación de los grupos y asignar roles dentro del grupo. Conscientes de esto, preferimos, en cambio, cumplir con algunos principios de los procesos de mediación comunitaria, es decir: empoderamiento, ‘trabajar con lo que hay’, favorecer el reconocimiento de capacidades mutuas y hacer emerger ‘talentos’. Llevamos a cabo un seguimiento sistemático que hiciera emerger elementos de mediación, o bien de competición, de estancamiento o de conflicto, a través de las videograbaciones y de la retroalimentación constante acerca del desarrollo de los proyectos que se pedía en cada encuentro, o bien contestando preguntas/cuestiones puntuales en cualquier momento a lo largo de la semana a través del Teams o del correo electrónico.

A lo largo de la semana, ya indicado en la introducción, se alternaban dos encuentros con la docente de dos horas cada uno, y un encuentro de cada grupo, por Teams u otra plataforma, para organizar las tareas y trabajar el material encargado. La docente había pedido que se videograbara una parte, de máximo diez minutos, de cada encuentro virtual de cada grupo. Por consiguiente, el *corpus* videograbado a disposición está integrado por seis semanas de grabaciones con un promedio de nueve minutos por cada grupo por siete grupos, es decir, unas seis horas. La docente se comprometía a devolver comentarios acerca de los encuentros grabados y a corregir en el pleno los problemas más recurrentes (sin atribuirlos a un grupo determinado, mucho menos a una persona dada). Esta devolución se hacía durante los encuentros presenciales y por Teams, donde los grupos usaban siempre un tiempo (unos veinte minutos) para hacer el punto de la situación de las tareas por hacer y para aclarar dudas. En un trabajo nuestro (2023), empezamos a presentar los primeros resultados acerca de las interacciones comunicativas basadas en los principios de cooperación que surgen del análisis de las videograbaciones. En la presente ocasión, en cambio, nos centraremos en dos momentos considerados esenciales en las vidas de los grupos (Bion 1980): la organización inicial de cada grupo para llevar a cabo el primer proyecto grupal y algunos comentarios orales que nos dejaron las estudiantes de los diferentes grupos (divididas en parejas o en grupitos de máximo tres personas) durante la entrevista oral final que intentaba llevarlas a sacar algún balance de la experiencia.

En este caso, preferimos no grabar estas entrevistas y los datos que se van a presentar en el apartado siguiente derivan de las notas de campo tomadas en

directo, al escuchar a las estudiantes, por la docente, también autora de parte de este capítulo. El motivo por el que no se grabaron las entrevistas finales es que, por mucho de que se reiterara que, no era así, se percibían como una especie de ‘examen’ y de evaluación final que redundaría en una nota más o menos alta. Anticipamos que este es un aspecto que merecería mayor profundización en el futuro y que intentaremos abordar sólo brevemente en las reflexiones finales de este capítulo. Por otro lado, estamos conscientes del sesgo que puede derivar de la deseabilidad social y de la relación de asimetría en la interacción docente-aprendiente, aun mitigada a lo largo del propio recorrido gracias a la metodología y al procedimiento que se acaban de describir, y al hecho de que la docente se limitaba a abrir la conversación e intervenía sólo al final, mediante el chat del Teams, para corregir los errores lingüísticos detectados durante la interacción. En el apartado siguiente se presentan algunos de los resultados de estos dos momentos del curso.

Emergencias de la dimensión ‘mediación’ dentro del proceso de los grupos

El primer encuentro grupal: análisis de las videograbaciones

Los siete grupos se reunieron por Teams por primera vez al recibir las instrucciones del primer trabajo por realizar, la tercera semana después de haber empezado el curso. Cada grupo estaba libre de acordar cuándo y cómo verse (aunque, en numerosos casos, se trataba de encuentros que se celebraban por la noche, con cada participante conectada individualmente). El único vínculo dado por la docente era el que ya se ha indicado: grabar unos diez minutos de su encuentro. Por eso, en el análisis de estos primeros encuentros, la parte a nuestra disposición puede referirse a cualquier momento: de apertura, central o de cierre. Por lo general, son los rituales conversacionales que nos indican en qué punto del encuentro nos encontramos. Por estar más interesados en la emersión de elementos y factores holísticos relacionados con la mediación, no sólo lingüística y discursiva, sino en su dimensión social y de socialización del grupo, en este trabajo no nos centraremos en la transcripción de las verbalizaciones, sino en la presentación de las temáticas y de las dinámicas del primer encuentro de cada grupo, siguiendo las dimensiones y las actividades de mediación previstas por el VC MCER (figura 1), agrupadas en las macrodimensiones de colaboración, facilitación y gestión en la interacción. Por cada grupo se

indica el nombre,⁶ el número de participantes en el encuentro, la indicación de si grabaron con las cámaras encendidas o apagadas, la actitud general/estilo de la persona más experta dentro del grupo (la que tiene un nivel de español superior a las demás), las temáticas relacionadas con la mediación que emergen a lo largo del encuentro, la presencia de actitudes que fomentan o inhiben la colaboración grupal y los elementos promotores de la reflexividad.

El grupo «Adelante», con sus cinco participantes, con cámaras encendidas, empieza la grabación de su primer encuentro con la contextualización y el resumen, por parte de la experta, de lo que se va a encontrar en la grabación. Se trata de una parte monológica, interrumpida por otra persona que se presenta y expresa sus opiniones sobre el aprendizaje colaborativo y la clase invertida. Muchas de ellas, confirmadas y enriquecidas por las otras participantes, giran alrededor de la mediación: la importancia del cambio de roles, con los estudiantes como parte activa; la posibilidad de promover la colaboración, la generación de ideas nuevas y el aumento de la autoestima. Aproximadamente en la mitad de la parte grabada, cada participante habla de su conocimiento de la lengua española, de dónde procede o, en el caso de ser principiante, de qué está haciendo para estudiarlo. Es interesante que la persona experta, cuyo estilo comunicativo resulta muy tranquilizador para las demás participantes, afirma saber español por haberlo estudiado en la escuela secundaria y por conocer a nativos que «Si están aquí no quieren hablar español». El ritual conversacional demuestra muchos momentos de agradecimientos mutuos y de demostraciones de afiliación («Soy muy feliz de estar aquí en este grupo»).

Cinco personas integran el grupo «Buscando la jota», quienes trabajan con las cámaras encendidas. De los saludos iniciales, se entiende que estamos en una fase de apertura. La experta (nativa de castellano) lanza en seguida una pregunta: «¿Queremos hablar sobre los materiales?». Todas se muestran de acuerdo. Otra pregunta lanzada por la experta es la siguiente: «¿Alguien ha entendido algo sobre el primer video?». Como estilo, la experta no interviene si no se le pide ayuda de manera directa. Las temáticas que se pueden asociar a la mediación emergidas del encuentro son el aprendizaje colaborativo como método para mejorar la autoestima, promover el diálogo y el respeto. «Todos tenemos conocimientos personales y podemos aprender si tenemos respeto unos para los otros» (se ríe y la experta confirma que se entiende lo que acaba de

⁶ Cabe destacar que el nombre fue elegido por las propias integrantes, junto a un lema, en el marco de una tarea llevada a cabo durante las primeras dos semanas del curso. Esta tarea merecería una profundización dedicada.

decir). Otro tema que surge es del profesor como mediador, como facilitador y como guía que tiene que ayudar a modelar el aprendizaje.

El grupo denominado «El periódico pedagógico» consta de seis participantes y trabaja, en esta ocasión, con la cámara apagada. No se entiende bien en qué punto del encuentro se activa la grabación. La persona más experta interviene, como introducción, afirmando que la mediación y el aprendizaje colaborativo habían sido los temas de su trabajo de fin de grado. Modera y facilita la expresión de cada participante acerca de la visión de los videos sobre el aprendizaje colaborativo y la clase invertida sugeridos por la docente. La experta, luego, interviene con su opinión por última. Como estilo de la gestión de la interacción, coordina los cambios de intervención, da ayuda sólo si se le pide e invita también a usar la lengua italiana para expresarse. A este propósito cabe notar que, en un caso, otra participante le contesta: «No, puedo intentar hacerlo en español». Al hablar del aprendizaje colaborativo, hacen emerger las siguientes temáticas relacionadas con la mediación: la horizontalidad entre alumnao y docentes, la posibilidad de darle confianza al alumno («Creo que se la merece»), el crecimiento que suponen estos métodos no sólo para estudiantes, sino también para docentes, la promoción de la autoestima. Las señales paraverbales (como el tono interrogativo de la voz o la entonación en general) y la petición de confirmación de lo que se está diciendo son los mecanismos de colaboración para controlar la expresión en la lengua extranjera y se usan sin dirigirlos de manera exclusiva a la participante más experta. La reflexividad sobre el proceso de aprendizaje se patentó en varios casos: «la idea de mezclar diferentes niveles de capacidad es lo que estamos haciendo y me parece una gran manera para aprender una de otra», «la interdependencia positiva en el grupo, como en el nuestro, es importante».

El grupo «Intentamos» es el único formado por personas principiantes absolutas o con un nivel A1 de español. En este primer encuentro todavía no estaban apoyadas por la tutora a la que hicimos referencia en el apartado anterior. Entregaron dos grabaciones, ya que no consiguieron participar todas en una única cita. Entonces, analizamos dos grabaciones diferentes, una de tres y otra de dos participantes, siempre con cámaras encendidas. El ritual conversacional es parecido en ambas grabaciones: a los saludos sigue la intervención de cada participante que constituye, casi exclusivamente, el resumen de lo que habían leído (sobre mediación comunitaria en entornos escolares y educativos). La grabación se cierra con un agradecimiento y una despedida. Se trata más del aporte individual de cada integrante que de una auténtica interacción.

Pese a las indicaciones de la docente (unos diez minutos), la primera grabación del grupo de «Los compañeros» dura 36 minutos. Se trata de una interacción con cinco participantes, con las cámaras todas encendidas, salvo una persona. Se entiende que ya habían pactado que se empezaría a grabar. No hay saludos iniciales. La experta lanza la pregunta inicial: «Cómo puede ser útil en la Universidad el aprendizaje colectivo». No sólo la lanza, sino que la contesta también: en su caso concreto, como trabaja y no puede asistir a clase, le resulta muy útil para promover la colectividad y la sociabilidad. Esta persona experta, por lo general, interviene mucho, pero a la vez intenta implicar a todas, incluso a las que están interviniendo menos, y lo hace siempre refiriéndose a la persona concreta con su nombre seguido por una pregunta que le deje libre de expresar su opinión. Propone también la posibilidad de expresarse primero en italiano y de intentarlo, con su ayuda, en castellano, en un segundo momento. Las siguientes temáticas, que surgen del debate, apuntan a la mediación: el aprendizaje mutuo entre profesoras/es y entre docentes y estudiantes; el maestro pasa de ser transmisor y se convierte en facilitador; la importancia de la mediación que interviene donde dos personas, por algún motivo, no pueden comunicar, a través de otra lengua o de una diferente experiencia de vida. Se trata del único grupo que, desde el primer encuentro, destaca con fuerza el tema del plurilingüismo y de la importancia de considerar no sólo las diferencias lingüísticas, sino culturales. Se reflexiona de cómo algo parecido se está haciendo también dentro del grupo: «Yo no hablo español y tú, vosotras, podéis ayudarme», «Y claro, nosotras nos sentimos útiles y tiene un sentido». Y de cómo el plurilingüismo es una baza: «Nos puede unir nuestro idioma con un idioma extranjero y eso nos va a enriquecer de manera dinámica como estoy haciendo en este momento, no individual, sino uniendo dinámicamente».

En el caso del grupo «Pan y agua», nos encontramos ante seis personas. Se trata de un grupo con dos personas expertas: una nativa de castellano y otra que ya había estado de Erasmus en España. Pese a ello, es la primera la que conduce y actúa más como facilitadora de la interacción. El ritual conversacional es más participativo y ‘amigable’ respecto a otros grupos: parte de la grabación se usa también para preguntar qué tal se encuentran las diferentes personas. Luego, la experta lanza la pregunta: «Vimos todas los videos que nos aconsejó la profesora, si alguien quiere empezar a decir algo, no sé...». Se abre también un debate sobre cómo se puede traducir el concepto de jardín de infancia y la diferencia entre países hispanohablantes. Más adelante, en el video, se vuelve sobre las diferencias, en ese caso de pronunciación, entre el español peninsular y el español de Latinoamérica. Las dos expertas corrigen sobre todo la pronunciación,

ya que, en un par de casos, los errores básicos sobre la pronunciación de la *g*- y la *j*- obstruyen mucho la comprensión. Adoptan estilos diferentes según el momento: en algunos casos, esperan y, al terminar la intervención, corrigen; en otros, intervienen en directo: «Espera, espera, espera, pedagógica [pronunciando lentamente y bien claro el sonido de la *g*]. Las temáticas relacionadas con la mediación que podemos destacar son las siguientes: la interdependencia y el aumento de la autoestima; con un elemento de reflexión: «Yo aplico estos métodos cuando trabajo, trabajo en una escuela en un bosque, algunos niños enseñan a los demás, buscan algo y se lo explican a los demás».

En el caso del grupo denominado «Prohibido rendirse», se entiende que la grabación empieza tras haber observado un video sobre el aprendizaje colaborativo sugerido en las instrucciones del proyecto. Las integrantes del grupo son cuatro y mantienen la cámara siempre encendida. La persona experta del grupo es una nativa de castellano, con una actitud poco segura que a menudo hace declaraciones ambiguas tales como: «No me acuerdo cómo se dice» y «No sé si se dice así». No corrige a las compañeras a no ser que se le pida ayuda de manera directa, lo que acontece a menudo con expresiones del tipo: «No sé si está bien» hasta llegar al explícito: «[Nombre de la estudiante experta], ayúdame». Por lo que se refiere a las temáticas que podemos asociar a la dimensión de la mediación, los primeros minutos de la conversación entre las integrantes del grupo se centran en la importancia de tener la libertad de elegir a las compañeras de un grupo para llevar a cabo un proyecto colaborativo (algo que, en cambio, no aparecía en el video donde los grupos los formaba la docente). Por otro lado, más allá de esta temática, empieza a surgir la metarreflexión sobre el sentido de haber sugerido este video, quizás para que «Nosotras mañana podamos trabajar así, incluso entre los profesores, de manera colaborativa y que podamos llevar eso a los niños en nuestro lugar de trabajo». Reconocen la importancia de los compañeros en un trabajo grupal y de los trabajos grupales en las instituciones educativas, pero destacan también la necesidad de organizarlos de manera esmerada y detallada. Evidencian lo complicado que resulta compaginar el estudio, el trabajo y la familia, pero también lo fundamental de trabajar juntas colaborando: «Si no yo no estudiaría mucho, me gusta hablar, me gusta compartir opiniones, formarnos juntas y hablar también de los profesores y del curso y hacer intercambio de opinión y así estamos haciendo». Comparten la idea de que, a causa del Covid, han aumentado los proyectos y los trabajos grupales como metodología didáctica, pero que se ha hecho «para que nos sintamos menos solos y eso nos ha ayudado. Nos ha hecho compañía». Destacan también la importancia de la autorregulación de cada una a nivel

de tiempos. La facilitación y la colaboración desde el punto de vista de la ELE asume dos principales formas: expresar oralmente la frase en italiano y, con la ayuda de la experta, traducirla al castellano; barajar hipótesis de cómo se puede decir algo y buscarlo todas juntas.

La entrevista final: análisis de las notas de campo

Este apartado presenta una síntesis de las fortalezas y debilidades destacadas por las estudiantes en su entrevista final, basándose en las notas de campo tomadas por la docente en la entrevista. En este caso, sí recurriremos a la verbalización. Sin embargo, por no tratarse de una transcripción de una fuente grabada, no hay que considerarlas como citas literales. Las faltas de lengua, gramaticales o léxicas, se han intentado corregir, manteniendo el sentido de la opinión expresada.

Dentro de las fortalezas que genera el conocer a los miembros del grupo, está la experiencia de sentirse menos solas: «Nuestro trabajo grupal nos sirvió para aprender español, pero también para conocer a nuevas personas, y en este periodo de Covid es una de las pocas oportunidades de conocer a la gente y a tener amigas y creo que es lo que más gustó». «Una de las cosas mejores de este curso ha sido conocerte, [nombre de la compañera]; cuando teníamos que conectarnos, después del trabajo, cansadas, me dabas la carga. Gracias porque conocí a una amiga». «Se han perdido los contactos humanos, la manera de trabajar presencial ha sido poco valorizada». «Me ha gustado mucho encontrar a nuevas compañeras y ahora seguimos escuchándonos, intercambiando opiniones...». «La semana pasada pude conocer a [nombre de la compañera con la que está haciendo la entrevista] de persona».

Destaca la idea de un recorrido que puede ayudar a la hora de encarar los retos del mundo profesional: «Nos preparó en la práctica de lo que hacemos como educadoras»; «Con respecto al otro curso, me siento más segura, sobre todo en lo que se refiere a mi trabajo». «Este curso nos hizo reflexionar sobre una serie de cuestiones y creo que es un camino continuo y que los exámenes nunca terminan». «Si hubiera tenido las bases que tengo ahora en el trabajo con la comunidad de migrantes de origen latino habría sido mucho más integradora». «Un trabajo importante, en cuanto a preparación con respecto al mundo del trabajo (por ejemplo, las reuniones de equipo, donde las dinámicas serán muy similares)». «Mezcla de aprender algo nuevo y poder utilizarlo también en mi trabajo con niños con discapacidades».

Entre las debilidades y las problemáticas se destacan las siguientes: «La parte que me resultó más difícil fue la sincronización (poco tiempo para elaborar los materiales y cerrar la entrega, pero fue también por eso que creo que notamos mejoras en poco tiempo)». «No es fácil trabajar en grupo, por diferentes situaciones de la vida, preparar diferentes exámenes, diferentes niveles, fue difícil encajar por horas y días, pero...». El punto crítico de compaginar los compromisos recurre con frecuencia; sin embargo, al mismo se suele agregar un 'pero' que presenta luego una vertiente positiva.

Otro aspecto puesto de relieve como problemático es el de la fase de revisión y corrección del trabajo hecho por otros grupos. «La dificultad a la hora de tener que corregir a los demás, dificultad en la autoevaluación y dificultad a la hora de revisar el proyecto de otro grupo». «Entender dónde termina la ayuda y dónde empieza la molestia». «Cuando escuché a los otros grupos y poderlos criticar, no criticar, pero corregirles, eso no me gustó, porque no quiero que ellos piensen que yo pienso que son malos». «Me daba mucha vergüenza. Es más fácil reconocer nuestros errores. Escuchando a los demás me di cuenta de que algo de español lo sabía. Cuando me preguntaban se dice así o no, pero no estaba segura, porque soy una persona insegura. Estoy entre las dos lenguas, me confundo, hablo ambos idiomas y hago una mezcla, pero tener al Google y al internet aprendimos mucho y nos ayudó».

De los datos emerge también la temática de la relación con los idiomas extranjeros: «Nunca he tenido una buena relación con los idiomas extranjeros. El mayor problema fue que, en nuestro grupo de trabajo, salvo una compañera, todas las demás estábamos en un nivel cero. La figura de la tutora fue fundamental».

Alguien entra más en las dinámicas del grupo: «Es importante tratar de hablar, pero no me he llevado muy bien con algunas compañeras del grupo porque han participado de manera irregular en el segundo proyecto».

Se afirma que abordar un tema como la mediación sin tener conocimientos básicos de la lengua fue muy complicado y que resultó reductivo abordar un único tema en ambos proyectos.

La última parte del apartado pretende evidenciar los elementos relacionados con el trabajo entre pares y la reflexividad emergidos durante las entrevistas finales.

Elementos relacionados con el trabajo entre pares: «Hemos podido observar que algunos problemas con las lenguas extranjeras se han podido superar; eso porque entre pares y con el trabajo en equipo se puede apoyar, ayudar, etcétera.». «Con la relación entre pares, que es algo muy importante, porque tenemos que aprender a vivir juntos, diferentes edades, especializaciones, experiencias

de vida». «Desarrolla la creatividad, pero también la forma de representación de cada persona». «El hecho de trabajar con personas de niveles diferentes ha sido la cosa que más me ha gustado y me ha ayudado mucho». «Fue un trabajo equitativo y todos trabajamos duro para organizarlo. Cada persona ha sido importante en nuestro grupo, aunque con niveles diferentes». «Estoy muy contenta con el camino que hemos recorrido porque, hablando con otras personas del grupo, hemos podido mejorar mucho nuestro nivel de español. Eso fue posible gracias a las otras dos compañeras que tienen un nivel muy alto de español y nos ha ayudado en todo». «Ha sido muy interesante y un periodo muy feliz. En el último periodo he abandonado el estudio por trabajo y eso me ha afectado, gracias al grupo he podido ir adelante».

Algunos elementos reflexivos ya salieron a flote en las líneas anteriores, pero aquí dejamos algunos que nos parecen especialmente significativos: «Estudiamos mediación haciendo mediación y practicándola». «En el grupo ya estábamos haciendo mediación sin darnos cuenta de eso». «En nuestros proyectos hemos experimentado eso, la mediación y el aprendizaje cooperativo». «En las videollamadas parecimos como amigas que estaban hablando, pero estábamos haciendo un trabajo/una tarea asignada». «Colaborar es un punto débil, tengo muchísimas dificultades a hablar con otras personas, sobre todo en la universidad. Aprendí muchísimo sobre la mediación, también para crear nuevas amistades, en los años anteriores nunca había hablado con nadie, sólo contigo». «Muy pesado ser siempre el peor del grupo, pero me ayudó en todo (pronunciación, significado de las palabras, diálogo y conversación). Trabajo como enfermera en un hospital y entonces era difícil organizarme, pero dividimos bien el trabajo».

Quisiéramos cerrar este apartado con una reflexión general que nos parece importante a la hora de proyectarnos hacia el diseño de experiencias futuras: «Si fuera en presencia nos uniríamos aún más. La última vez había poca gente en el salón de clase, es como que hay un vacío que no se ha llenado todavía, es una parte que está ahí».

Reflexiones provisionales

Después de la mera presentación de algunos resultados debería seguir su discusión. Sin embargo, hoy no estamos en condiciones de realizar esta tarea. Este primer análisis es más bien para compartirlo y para llevarnos, a nosotros mismos como autores y a quienes lean este trabajo, a reflexionar sobre algo que pasó, algo que resulta muy situado, muy peculiar de una localización y contex-

tualización espacio-temporal-vivencial concreta que esperamos haber dejado traslucir, y que quizás pueda intentarse replicar en otras latitudes, o bien abra a interrogantes y profundizaciones futuras. Por esta razón, este apartado lo dedicamos a un ejercicio autorreflexivo que, a la luz de la vivencia experimentada, de los datos recolectados y de las primeras evidencias sacadas a flote con este trabajo, puede orientarnos en el futuro.

Sin duda, las primeras conclusiones de la experiencia (tanto a nivel de quienes la vivieron con el rol de estudiantes como bajo la perspectiva de la docente) apuntan a una promoción de la reflexividad, de la capacidad de colaboración y a un aumento de la autoestima de las personas implicadas. Se confirma que la mediación puede aplicarse en una perspectiva ‘micro’, sectorial y especializada, como la de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, pero también como metodología y contenido didáctico que promueva la metarreflexión. Además, al tratarse de un recorrido de formación para futuras pedagogas, la utilidad y fuerte anclaje con la perspectiva laboral es evidente. El hecho de haber considerado datos procedentes de encuentros virtuales subraya la importancia de aprovechar las TIC y los entornos virtuales para experimentar enfoques innovadores. Por otro lado, no puede no acompañarnos la reflexión sobre la afirmación general que cierra el apartado anterior: es indudable que una parte (nada residual) de la formación y de las ocasiones de encuentro se haya convertido en virtualidad, incluso si ya no estamos en una situación sanitaria que nos obligue a hacerlo. Personalmente pensamos, como ‘artesanos del oficio de las relaciones’, que es una deriva muy peligrosa que puede promover aún más la falta de encuentros en carne y huesos, y delegar también momentos y etapas esenciales de nuestras vidas personales y profesionales en la expresión a través de una pantalla.

Siguiendo con los riesgos y la tarea autorreflexiva, si miramos a las criticidades evidenciadas por las estudiantes, encontramos algunas que ya habíamos detectado a la hora de hacer una autoevaluación sobre el curso: dos proyectos a lo largo de nueve semanas son muchos, la duración del curso es breve, leer y escuchar de mediación sin tener un conocimiento de la lengua extranjera es complicado. Desde el punto de vista de la productividad del grupo, son muchas las evidencias de efectos positivos; sin embargo, no podemos olvidar el fenómeno del *social loafing* (Karau y Williams, 1993), es decir, el hecho de que algunas personas, cuando trabajan en grupo, tienden a trabajar menos de lo que habrían hecho si hubieran trabajado solas. Como ya recordábamos en otro trabajo:

Esta tendencia puede mitigarse si es posible aumentar la identificabilidad de la contribución de cada miembro, tener grupos no demasiado numerosos, permitir que todos los miembros aprecien su contribución, reforzar la cohesión del grupo y establecer objetivos claros, estimulantes y compartidos, objetivos claros, estimulantes y compartidos. (VV. AA., 2022, p. 154).

Aun indirectamente, esta reflexión abre a otra, macro, que mencionamos someramente en las primeras páginas de este trabajo y en otro en prensa (Morelli, 2022): Es la actividad de evaluar adecuadamente este tipo de recorrido. Una estudiante, en su entrevista final, expresa lo siguiente: «Se puede aprender mucho, pero si el examen final es como antes, es muy difícil mantener el paso, y mantener la pasión y la dinamicidad».

Un sistema que no se ajusta a los cambios, o bien los introduce sin coherencia, sin justificarlos o sin co-construirlos, difícilmente es un sistema virtuoso. Mucho más si estamos en un entorno educativo. Por otra parte, reiteramos que un recorrido de este tipo, en estos tres años de experimentación, nos ha llevado a notas finales mucho más altas y, sobre todo, todas igualadas hacia arriba en la escala de puntuación posible, lo cual no corresponde necesariamente al conocimiento, capacidades y competencias de ELE. Estamos ante un dilema: ¿Qué evaluamos? ¿Por qué? ¿Con qué métodos y criterios? ¿Quién(es) evalúa(amos)? Sería importante dedicar un estudio *ad hoc* a estos aspectos y abrir un debate en nuestras sedes educativas. Como trasfondo, más allá de lo académico, nos animan las experiencias de mediación entre pares-iguales adultas y adultos del Hermosillo, estado de Sonora: una es la de las seis Unidades de Mediación abiertas en los últimos diez años y cuya historia se encuentra también en un curso de mediación en línea;⁷ otra es la del grupo de mediadores pares internos que operan en la Unidad de Mediación del Centro de Reinserción Social 1 de Hermosillo (Ce.Re.So. 1). Les preguntamos cómo intervienen y acogen a los internos que, por ejemplo, no hablan castellano o son analfabetos o pertenecen a grupos indígenas discriminados. La respuesta es tan simple como asombrosa: gestos, lapicero, papel y dibujos. Con calma, pasión y motivación, van construyendo un terreno y un léxico básico que acompaña y orienta a la hora de compartir un lenguaje común. Un lenguaje común hecho de tareas consensuadas,

⁷ Véase el Intellectual Output 2 del proyecto Erasmus+ Cooperatively Transmediate aCT, curso de mediación comunitaria entre pares, <<https://ipb-mediacion.herokuapp.com/>>. Y, más concretamente, <<https://www.youtube.com/watch?v=YsdEV5hQ2cQ>>.

roles pactados, mucha mediación y un enorme compromiso. Un faro en nuestros horizontes limitados, estrechos y asfícticos de la vieja Europa.

Referencias

- Alarcón Mosquera, N. (2021). Estrategias de aprendizaje. En A. Centellas Rodrigo (ed.). *Lingüística aplicada: adquisición del español como Lengua Extranjera* (pp. 107-132). en-Clave ELE.
- Alzate, R. (2017). Desarrollo de la cultura de paz y la convivencia en el ámbito municipal: la mediación comunitaria. En D. De Luise & M. Morelli (eds.). *Huellas de mediación* (pp. 41-51). Editrice Zona. Versión en castellano de *Tracce di Mediazione*. Polimetrica, 2010.
- Arnold, J. (2017). Trabajando con el 'entre' en el aula de ELE. *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 33, 3-11.
- Arnold, J. (2021). La dimensión afectiva en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. En A. Centellas Rodrigo (ed.). *Lingüística aplicada: adquisición del español como Lengua Extranjera* (pp. 177-201). en-Clave ELE.
- Bailini, S. (2020). *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Mimesis.
- Bion, W. R. (1980, ed. castellana). *Experiencias en grupos*. Paidós.
- Boschetti, A. (2005). Postfazione. En P. Bourdieu, *Questa non è un'autobiografia. elementi per un'auto analisi* (pp. 120-121). Feltrinelli.
- Bracco, F.; Gattiglia, N.; Greggio, G., y Morelli, M. (2022). Learning by Mediating. Reflexive Mediation in Action. *Techno Review International Technology, Science and Society Review [Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad]. Monográfico Desarrollos e innovaciones en la sociedad de la edu-información*, 1-21. <<https://journals.eagora.org/revTECHNO/article/view/3809>>.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della Complessità*. Raffaello Cortina Editore.
- Consejo de Europa (2018/2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Volumen complementario. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=22556>.
- De Luise, D., y Morelli, M. (2015). Contextos de inmigración y mediación: más allá del enfoque intercultural. En C. Giménez Romero & P. Gómez Crespo (eds.). *Análisis, prevención y transformación de conflictos en contextos de inmigración* (pp. 149-158). UAM.

- De Luise, D. y Morelli, M. (2018). Grupos de aprendizaje, autorreflexividad y formación a la mediación comunitaria: una experiencia experimental. En H. Muñoz Cruz, M. Morelli & D. De Luise (eds.). *Mediación en comunidades multilingües. Experiencias de cohesión comunitaria y de formación* (pp. 127-152). Tirant lo Blanch.
- De Luise, D. & Morelli, M. (2019). Per Continuare a Sorridere En Bergamaschi, M., De Luise, D. & Santi, J. P. (eds.). *Lavoro sociale, cultura e partecipazione. l'esperienza di San Marcellino* (pp. 83-105). FrancoAngeli.
- De Luise, D. y Morelli, M. (2019a). Mediación comunitaria. Un enfoque cultural para la convivencia. En A. Nató, L. Montejo Cunilleras & O. Negrero Carillo (eds.). *Mediación comunitaria. Instancia y espacio de emancipación* (pp. 47-58). Editrice Zona.
- De Luise, D. & Morelli, M. (2021). Nonostante le Tenebre. En M. Bergamaschi & D. De Luise (eds.). *Emarginazione urbana grave e lavoro sociale* (pp. 145-165). FrancoAngeli.
- Forsyth, D. R. (2010). *Group Dynamics*. Wadsworth, Cengage Learning.
- García Villaluenga, L. (2010). La mediación y la formación del mediador, ¿dos caras de una misma moneda? En L. García Villaluenga, J. L. Tomillo, E. Vázquez de Castro & C. Fernández. *Mediación, arbitraje y resolución extra-judicial en conflictos en el siglo XXI* (pp.63-87). Reus.
- García Villaluenga, L. (2012). Comentarios a la Ley de mediación en el artículo 11 «Condiciones para ejercer de mediador». En L. García Villaluenga, C. Roge & C. Fernández. *Mediación en asuntos civiles y mercantiles* (pp. 145-158). Comentarios a la Ley 5/2012. Reus.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold. <<https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>>.
- Giménez, C. (2010). Mediazione interculturale. Teoria, metodo e pratica nell'esperienza di un'equipe universitaria. En D. De Luise & M. Morelli (eds.). *Mediazione tra prassi e cultura: oltre i risultati di una ricerca* (pp. 145-151). Polimetrica.
- Giménez, C. (2019) *Teoría y práctica de la mediación intercultural*. Reus.
- Iudici, A.; Rumi, G.; Faccio, E.; Maiocchi, A., & Aloe, S. D. (2013). From the Victimization to the Mediation of Peer Conflicts: An Experience in an Italian School. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, vol. 5 (2), 366-375.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1990). *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualization*. Prentice-Hall.

- Karau & Williams (1993). Social loafing: A Meta-analytic Review and Theoretical Integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 681-706.
- Lantolf, J. P. (ed., 2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Mariani, G. (2015). Mediatori in erba: perché «osare» alla scuola dell'infanzia? En D. De Luise & M. Morelli (eds.). *Voci dal X Congresso Mondiale di Mediazione* (pp. 179-190). Editrice Zona.
- McGrath, J. E. (1984). *Groups: Interaction and Performance*. Prentice Hall.
- Morelli, M. (2021). Mediar en el aula virtual de español lengua extranjera en tiempos de Covid-19: una experiencia. *Anuario de Mediación y Solución de Conflictos*, 8, 155-164.
- Morelli, M. (2022). Accorciando le distanze e contrastando la solitudine: interazioni e mediazioni nell'aula virtuale di spagnolo lingua straniera. En A. Ferreira, G. Frías Ojinaga, E. Salazar, M. Morelli y S. Vecchi (eds.). *Voci e silenzi della mediazione in tempi difficili. Esperienze e vissuti [Voces y silencios de la mediación en tiempos difíciles. Experiencias y vivencias]* (pp. 123-156). Editrice Zona.
- Morelli, M. (2023). Español Lengua Extranjera: experiencias de aprendizaje cooperativo entre futuras pedagogas. En G. Bazzocchi et al. (eds.). *Nosotros somos nos y somos otros. Estudios dedicados a Félix San Vicente* (pp. 671-685). Bologna University Press.
- Muñoz Cruz, H.; Morelli, M. y De Luise, D. (eds.). *Mediación en comunidades multilingües. Experiencias de cohesión comunitaria y de formación*. Tirant lo Blanch.
- Nató, A.; Carbajal, L. y Querejazu, M. G. (2006). *Mediación comunitaria. Conflictos en el escenario social urbano*. Universidad de Buenos Aires.
- North, B. & Piccardo, E. (2016). Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): a Council of Europe Project. *Language Teaching*, 49(03), 455-459.
- Peris, M. (2008). Variable Afectiva. *Diccionarios de términos clave de ELE*. SGEL.
- Pérez Serrano, M. (2021). Aprendizaje y adquisición de una LE/L2. Teorías lingüísticas. En A. Centellas Rodrigo (ed.). *Lingüística aplicada: adquisición del español como Lengua Extranjera* (pp. 45-62). en-Clave ELE.
- Piccardo, E. (2020). La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0". *Italiano LinguaDue*, 1, 61-585.

- Piccardo, E. (2021). Le attività di mediazione in relazione alla dimensione plurilingue e pluriculturale. Ponencia en el congreso telemático «La didattica delle lingue e il Companion Volume. Il testo, i descrittori, gli ambienti digitali telematici, le pratiche e le esperienze». Noviembre de 2021.
- Raga Gimeno, F. (2005). *Comunicación y cultura: introducción al análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara*. Iberoamericana, Editorial Vervuert.
- Raga Gimeno, F. (2008). *Culturas cara a cara*. Edinumen.
- Raga, Gimeno F. (2018). De la práctica a la teoría: reflexiones acerca de la investigación y la formación en comunicación intercultural para mediadores. En H. Muñoz Cruz, M. Morelli y D. De Luise (eds.). *Reflexiones sobre procesos de mediación en comunidades multilingües. Experiencias de cohesión comunitaria y de formación* (pp. 31-62). Tirant lo Blanch.
- Swain, M. (2010). Talking-it-through': Languaging as a Source of Learning. En R. Bastone (ed.). *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning*. Oxford University Press.
- Torrego, J. C. y Negro, A. (eds., 2014). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza.
- Vezzulla, J. C. (2017). La mediación comunitaria. Cuestionamientos y reflexiones. En D. De Luise & M. Morelli (eds.). *Huellas de mediación* (Genova: Editrice Zona, 113-127. Versión en castellano de Tracce di mediazione). Polimetrica, 2010.
- Volpato, C. (2019). *Le radici psicologiche della disuguaglianza*. Laterza.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- VV. AA. (2022). *Intellectual Output 4, Handbook of the Cooperatively Transmediate Erasmus+ Project*. <https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2022-03/act%20IO4%20Handbook-Manual_o.pdf>.

Gestion glottopolitique du guarani. Un guarani normativisé mais non standardisable?

Hedy Penner

Universidad Nacional de Asunción

1. Introduction

Les situations actuelles de bilinguisme et/ou de multilinguisme dans le monde concernent des langues qui n'ont pratiquement jamais un statut social comparable, soit pour des raisons politiques, comme dans le cas des communautés autonomes d'Espagne, soit pour des raisons sociales, comme dans le cas du Paraguay, où le guarani est historiquement minorée du fait d'être essentiellement la langue des classes défavorisées. La complexité de ces phénomènes a « mis à l'épreuve (voire dépassé) l'imagination scientifique de la linguistique et de la sociolinguistique ». (Muñoz Cruz, 2017: 111, nous traduisons) La notion utilisée pour désigner l'action politique sur les phénomènes sociolinguistiques est généralement celle de « politiques linguistiques », surtout lorsqu'ils émanent de l'État, mais il existe d'autres termes tels que planification linguistique ou aménagement linguistique, gestion des langues, glottopolitique, etc. (cf. Boyer, 2010).

Avec la formation des Etats-nations, le pouvoir politique central a imposé «sa» ou «ses» langue(s) à une ou plusieurs autre(s), par un processus de standardisation, terme sociolinguistique qui désigne à la fois l'établissement de normes linguistiques à tendance unifiante (orthographe, grammaire, dictionnaires, rhétorique, manuels scolaires, œuvres littéraires) et leur mise en œuvre dans les pratiques des utilisateurs (cf. Robillard, 1997, 266). Il s'agit donc d'une opération assez complexe dans laquelle les deux plans, celui du corpus et celui de la fonctionnalité ou du statut, sont imbriqués. Il ne suffit pas d'intervenir dans le corpus d'une langue et de la codifier ; pour qu'elle soit reconnue comme langue standard, les usagers doivent la considérer comme la langue légitime, «y compris aux derniers usagers de langues déchues» (Encrevé, 1970, 532).

Contrairement à cette conceptualisation du terme standardisation, certains sociolinguistes ont opté dans les années 80 pour la dichotomisation standar-

disation–normalisation ou normativisation–normalisation, surtout dans les communautés autonomes en Espagne. Bien que la distinction entre normativisation et normalisation n'apparaisse pas encore dans la Llei de Normalització Lingüística a Catalunya (cf. DOGC, 1983), en 1988, le philologue basque Knörr Borrás écrit que «La normalisation et la normativisation appartiennent à cette catégorie des conditions nécessaires à la vie des langues. Le reste doit être fait par les locuteurs, désirant la vie de la langue et lui donnant vie chaque jour» (Knörr [1988, 57], 1991, 158 ; nous traduisons). Dans le Diccionari de la Llengua Catalana (2007), les deux notions apparaissent comme des entrées séparées.

Par la suite, la sociolinguistique catalane -ou basque- établit un ordre de priorité des processus de normativisation et de normalisation en soutenant que dans la planification des politiques linguistiques, il faut d'abord penser à la normativisation de la langue. Avec une bonne connaissance de la sociolinguistique catalane, Henri Boyer affirme que c'est un postulat pertinent pour toute langue «dominée»:

Cependant pour que la langue dominée soit normalisée, pour qu'elle soit une langue de plein exercice, il faut au préalable qu'elle ait été normativisée, [...]. Sans normativisation il n'y a pas de normalisation possible. (Boyer, 2012, 33)

Pour Boyer, les deux niveaux du processus de standardisation d'une langue peuvent être dissociés, et la normativisation doit être effectuée en premier lieu. Afin de surmonter la situation diglossique du guarani, ce postulat a été adopté, comme on peut en juger par les publications dans *Ñemitỹ*, la revue qui fut le porte-parole du secteur des enseignants guarani dans les années 80 et 90. En fait, l'idée d'établir des politiques linguistiques institutionnelles pour normaliser l'utilisation du guarani apparaît dans les années 1990. Après avoir exigé, dans son éditorial, «la garantie de l'Administration Publique» (*Ñemitỹ* 1991/22, 3 ; nous traduisons), cette revue a publié en 1992, année de la co-officialisation du guarani, la Loi pour la Normalisation de l'Usage du Basque « puisque la situation linguistique dans notre pays est similaire » (*Ñemitỹ* 1992/24, 7; nous traduisons). La loi de normalisation linguistique en Catalogne est également publiée sur le site *Ñemitỹ* (cf. *Ñemitỹ* 1995/30, 14-22). À l'époque, les guaraniologues avaient déjà élaboré des propositions pour la création d'un «secrétariat de la politique linguistique» au Paraguay, mais exclusivement pour le guarani (cf. *Ñemitỹ* 1993/26, 12-13). Connaissant les cas catalan et basque, plusieurs secteurs, des puristes aux modernistes, ont resserré les rangs et se sont mobilisés pour exiger une loi visant à normaliser l'utilisation du guarani. Finalement, ils

sont parvenus à un consensus sur différents projets mais ont dû abandonner l'idée d'avoir une loi uniquement pour le guarani. La loi sur les langues a été promulguée en 2010 (cf. *Gaceta Oficial*, 2010). Bien que la plupart des articles concernent le guarani, la langue officielle de facto, l'espagnol, et les langues minoritaires des peuples indigènes et des communautés d'immigrants sont également couvertes dans le texte.

L'un des facteurs allant à l'encontre d'une loi exclusive pour le guarani, langue majoritaire mais minorée depuis la période coloniale, tient peut-être au fait que le guarani ne constitue pas l'expression d'un peuple ou d'une communauté sans État propre, comme l'étaient - ou le sont - la Catalogne, la Kabylie ou le Pays basque, mais d'une nation avec un État qui, soit dit en passant, ne l'utilise pas dans des actes formels écrits ou oraux.

La loi linguistique paraguayenne opère sur la base d'une distinction entre les processus liés à la normativisation et les processus qui concernent la normalisation ; elle précise clairement que le guarani doit être normativisé avant d'être normalisé. Si l'un des principaux problèmes pour la normativisation du catalan et du basque était l'adoption de l'un des multiples dialectes à codifier ou à normativiser, cet obstacle ne se pose pas pour le guarani, qui est étonnamment homogène sur le territoire national, à l'exception de quelques variantes lexicales et phonétiques. Les tâches de normativisation se limitent donc plutôt, à l'élaboration de l'orthographe et de l'alphabet.

Le but de cette contribution est d'analyser les implications de l'articulation des deux processus, la normativisation et la normalisation, dans la glottopolitique officielle pour le guarani. Dans un premier temps, nous allons examiner la viabilité de l'alphabet et tester l'applicabilité des règles orthographiques. Dans un deuxième temps, nous verrons comment les activités de normalisation sont conçues pour les organisations et les entités de l'État. L'objectif est de montrer que la priorité donnée à la normativisation est une erreur dans le cas du Paraguay.

2. Glottopolitique actuelle

La loi linguistique adoptée en 2010 n'est pas le premier texte juridique qui vise à réglementer les actions politiques liées à l'utilisation orale ou écrite des langues parlées au Paraguay. Depuis le premier texte de loi, l'Instruction pour l'enseignant des premières lettres, de 1812, jusqu'à la Constitution nationale de 1992, l'État paraguayen a clairement établi l'importance de l'espagnol. La Constitution nationale de 1992 est innovante à plusieurs égards, tout d'abord parce qu'elle élève le guarani au rang de langue co-officielle avec le castillan, glotton-

yme qui remplace celui d'«espagnol» des chartes précédentes. Deuxièmement, pour avoir défini le Paraguay comme un «pays multiculturel et bilingue» (art. 140), admettant ainsi la diversité des cultures mais pas des langues, puisque l'adjectif «bilingue» est lié au castillan et au guarani. Les autres langues, les «langues indigènes», sont subordonnées à la dimension culturelle, pour ainsi dire ; elles n'appartiennent pas au pays en tant qu'entité, mais aux «peuples indigènes», à « leur identité ethnique » ou sont des «particularités culturelles» (art. 62-66, nous traduisons). Les peuples autochtones ont donc plus d'obligations que de droits, puisqu'ils sont obligés de communiquer dans au moins une des langues officielles. Cette vision a été concrétisée dans la Loi sur l'enseignement général (1994), une loi qui stipule qu'à la fin de la scolarité obligatoire, tous les enfants doivent être des locuteurs bilingues coordonnés. Ce qui est curieux, c'est que l'État a exigé du système éducatif la charge d'appliquer le nouveau cadre juridique concernant les langues, comme si celui-ci n'était pas valable pour tous les organes et entités de l'État. C'est cette vision des choses que les partisans de la Ley de lenguas entendent rectifier : les organes et entités de l'État doivent également être bilingues. Comme en fait l'État fonctionne presque exclusivement en castillan pour tout ce qui est écrit et officiel, c'est par la « guaranisation » de l'État qu'il faut commencer. Pour parvenir à la guaranisation de l'État, la loi linguistique a établi la création de deux organismes, le Secrétariat de la politique linguistique (désormais SPL) et l'Académie de la langue guarani (désormais ALG). Le premier organisme a été créé en 2011, le second en 2012. Le SPL est un organisme public, tandis que l'ALG est privé, ses membres ne reçoivent pas de salaire de l'État.

Le postulat de la sociolinguistique catalane, à savoir que « d'abord la langue doit être normativisée, ensuite elle peut être normalisée » est clairement inscrit dans la Ley de lenguas. Il convient de se demander si ceux qui ont fait campagne en faveur de cette loi ont pris conscience des conséquences de la dissociation conceptuelle et de la priorité accordée à la normativisation sur la normalisation. Certains ont mis en garde contre cette barrière juridique (cf. Zarratea, 2011), mais ne l'ont pas associée à la dichotomie conceptuelle forgée par la sociolinguistique catalane.

L'obstacle inscrit dans la loi sur les langues consiste à formuler une condition sine qua non pour pouvoir initier tout le processus de normalisation du guarani. Répétée environ huit fois elle précise que ce processus ne peut être engagé qu' «une fois que l'alphabet et la grammaire officielle de la langue guarani ont été établis» (*Gaceta Oficial*, 2010, art. XX. Nous traduisons) (cf. Niro, 2012). Ainsi, les mains liées, il a fallu commencer (ou recommencer) à normativiser

le guarani. Dans les sections suivantes, nous examinerons les aspects les plus importants des *Las reglas ortográficas del guaraní* adoptées en 2017.

2.1 ¿Normativisation pro forma?

L'orthographe du guarani s'est établi selon celui de l'espagnol. Lorsque la stratégie de l'imitation ne pouvait pas être appliquée, il fallait recourir à la stratégie de la démarcation (cf. Penner, 2012). Par exemple, la convention orthographique de l'espagnol pour les lettres «c» et «q» en fonction de la voyelle consécutive («ca», «co», «cu» mais «que», «qui») n'était pas très appropriée pour le guarani. La lettre «k», qui a la même valeur phonétique, a alors été suggérée, mais la proposition s'est heurtée à des obstacles idéologiques. Dans les années 1970, au plus fort de l'anticommunisme, il était inconcevable d'incorporer la lettre «k» dans l'alphabet guarani, en arguant que le mot «Kremlin» s'écrit avec un «k», oubliant que «kilo» et d'autres mots espagnols s'écrivent aussi avec un «k». Aujourd'hui, le «k~» n'est plus discuté, mais d'autres lettres le sont, comme nous le verrons dans la section suivante.

2.1.1 L'alphabet et les lettres à problèmes

Depuis 1994, année où le Ministère de l'éducation (MEC) met en œuvre un plan d'éducation bilingue espagnol-guarani, l'alphabet a subi trois changements, toujours pour les mêmes raisons : une lettre pour un son qui n'existe pas en espagnol:

- i. En 2002, le MEC a «officialisé» un alphabet de 33 lettres¹, dont le fameux «ḡ» (qui devrait représenter le son nasal vélaire [ŋ]).
- ii. En 2012, le Secrétariat pour la politique linguistique (SPL) nouvellement créé réduit l'alphabet à 32 lettres, en supprimant la lettre «ḡ». C'est l'Alphabet officiel provisoire.²
- iii. En 2015, l'Académie de la langue guarani (ALG) adoptera à nouveau l'alphabet de 33 lettres, réintégrant la lettre mythique «ḡ».³

¹ Cf. MEC (2000). Cet alphabet comptait les lettres suivantes : a - ā - ch - e - ē - g - ḡ - h - i - ī - j - k - l - m - mb - n - nd - ng - nt - ñ - o - ō - p - r - rr - s - t - u - ũ - v - y - ŷ - '.

² Cf. SPL (2012). Il convient de préciser qu'à cette époque, l'Académie de la Langue Guarani n'était pas encore créée.

³ Cet alphabet a été approuvé lors de la session du 5/11/2015. URL: <http://www.abc.com.py/nacionales/guarani-con-alfabeto-oficial-1424011.html>.

L'alphabet officiel de 2015 est incorporé comme première règle dans *Las reglas ortográficas del guaraní*, élaboré par l'académie et officiellement adopté en 2017.⁴ Le symbole *ḡ* pour le son nasal vélaire est présent dans très peu de mots, probablement pas plus d'une douzaine, y compris un mot fréquemment utilisé, *haḡua* (morphème consécutif) selon l'orthographe de l'académie (prononcé [hãŋwã]).⁵

Pour l'écriture manuscrite, cette lettre ne pose aucun problème. Il n'en va pas de même pour l'écriture numérique, car ce symbole n'apparaît pas sur les claviers des ordinateurs ou des téléphones portables. Dans le traitement de texte, il peut être inséré en utilisant la police Times Guarani ou Arial Guarani, mais il implique plusieurs opérations consécutives. Il en va de même dans des applications telles que WhatsApp ou SMS, ou dans les moteurs de recherche (Google, Yahoo, Altavista, Bing ou Mozilla Firefox⁶) et, en général, dans les réseaux sociaux. Comme l'insertion de «*ḡ*» n'est pas à la portée d'un seul clic, les utilisateurs ne l'utilisent pas. Dans la presse écrite, il est souvent remplacé par un autre symbole, le plus souvent par le «*ḡ*». Pour obtenir la lettre «*ḡ*» le maquettiste doit réaliser un graphique du tilde «*~*» et le placer au-dessus de la lettre «*g*».

Il suffit de regarder les réseaux sociaux pour se rendre compte que la lettre «*ḡ*» très appréciée des secteurs historiquement puristes est presque complètement absente. Malgré de nombreux obstacles, l'académie a persisté à maintenir cette lettre dans l'alphabet pour les quelques mots contenant la nasale vélaire [ŋ]. Même dans leur Gramática guarani, publiée en 2018, le symbole «*ḡ*» n'apparaît pas dans tous les mots qui devraient l'avoir : ainsi la forme «*haguã*» (au lieu de «*haḡua*») apparaît deux fois, et la forme «*haḡua*» cinq fois (cf. ALG, 2018, 6, 182, 200, 214, 230, 246).

Comme lettre ou «phonème propre» (du guarani), l'académie a admis le «*rr*» (vibrante multiple), une lettre qui représente un son n'existant pas dans l'ancien guarani. Des anciens emprunts lexicaux comme *cerro* («mont») et *reina* («reine») peuvent maintenant être écrits avec des lettres du guarani: *sérro* et *rréina*. Mais au-delà de cette concession, l'académie n'accepte pas d'étendre

⁴ Cf. SPL (2017). URL: <http://www.spl.gov.py/es/index.php/noticias/la-alg-presento-las-reglas-ortograficas-del-guarani>, article publié le 9/07/2016 sur le site du SPL.

⁵ D'autres mots avec la consonne nasale vélaire sont 'ãḡui («maintenant, aujourd'hui») et les mots dérivés, 'ãḡui («proche»), ḡuaiḡuĩ («femme agée»), ḡuahē («arriver»), ḡuarã (morphème grammatical pour destinataire ou finalité), karameḡuã («malle»).

⁶ Aguaratata, la version guarani de Mozilla Firefox, est disponible depuis 2016, mais nous ne savons pas si ce moteur de recherche est utilisé.

l'alphabet avec d'autres lettres de l'espagnol introduites en guarani au moyen d'emprunts, en totale contradiction avec les pratiques des usagers qui intègrent des emprunts de l'espagnol avec «d», «f» et «ll». Apparemment, l'académie - ou un secteur de celle-ci - considèrerait l'axiome des 33 graphèmes comme intouchable.

Cependant, le secteur opposé a insisté sur la nécessité d'admettre d'autres phonèmes ou sons de l'espagnol, phonèmes représentés par des lettres appartenant à l'alphabet espagnol, comme «d», «f» et «ll». Dominée par les puristes, l'académie a proposé un compromis ou une échappatoire (transitoire?): inclure une sorte d'addendum à l'alphabet. Dans la première des quatre règles orthographiques, après avoir énuméré les 33 graphèmes, l'académie «établit également l'utilisation des lettres D d, F f, et LL ll pour écrire des mots provenant d'autres langues, une fois qu'ils sont réglementés.» (SPL, 2017, 3; nous traduisons). Comment interpréter ceci?

Si l'académie admet l'utilisation de ces trois lettres, mais ne les intègre pas dans l'alphabet guarani, elles ne font définitivement pas partie de l'alphabet officiel. En revanche, les mots «une fois réglementés» seraient-ils considérés comme guarani ? Si tel est le cas, l'académie admet qu'il existe des mots qui ne correspondent pas à l'alphabet, en ce sens qu'ils sont écrits avec des lettres qui ne font pas partie de l'alphabet, donc incorrectes sur le plan orthographique. En précisant que ces mots doivent être réglementés, nous comprenons que ce n'est pas l'usager qui décide quand un mot «non guarani» - même s'il est utilisé depuis des siècles dans les déclarations guarani, comme che *dúo*, *fidéo* ou *válle* -, fait partie du lexique guarani. Les mots écrits avec des lettres «provenant d'alphabets d'autres langues» doivent immanquablement être soumis à l'approbation de l'académie, en s'inspirant de la politique de la RAE.

Comment expliquer l'incohérence d'une telle norme? Ne reflète-elle pas une conception quelque peu perverse de la normativisation ? Il est probable que des enjeux sociopolitiques ont contribué, du moins en partie. Le secteur moderniste, partisan de l'inclusion des lettres «d», «f» et «ll» aurait pu dire qu'une fois ces lettres «acceptées», les conditions pouvaient être modifiées ultérieurement, par exemple en les incorporant dans l'alphabet ; le secteur puriste ou conservateur, s'accrochant à l'alphabet de 33 lettres, les a acceptées «en annexe», à condition qu'elles ne soient pas incluses dans l'alphabet officiel.

2.1.2 Les quatre règles orthographiques et leurs problèmes

Plusieurs aspects sont difficiles à régler dans une seule règle, sans que l'une d'entre elles ait un impact sur l'autre ou les autres. Dans ce qui suit, nous traiterons de l'applicabilité de deux règles «qui régiront les usages officiels de la langue guarani» (Gaceta Oficial, 2017, 1; nous traduisons) : celle de l'utilisation de l'accent graphique (deuxième règle) et celle de la délimitation des mots (quatrième règle).

L'orthographe de l'espagnol n'a pas seulement servi de modèle de référence pour le choix des lettres à écrire en guarani, elle a également été utilisée pour marquer l'accent d'intensité, qui, comme nous l'avons vu, était également pratiqué par les grammairiens jésuites. Le document Les règles orthographiques du guarani comprend également une règle qui précise comment utiliser l'accent graphique : il s'agit de la deuxième règle, dénommée « Sur l'utilisation de l'accent graphique ». Les aspects essentiels sont résumés ci-dessous (cf. Gaceta Oficial, 2017, 3):

- (i) Le mot ne peut porter qu'un accent graphique. La marque d'accent est placée lorsque l'accent tonique apparaît avant la fin du mot: *ára*, *purahéi*.
- (ii) S'il y a deux voyelles toniques ou plus dans un mot, l'accent graphique doit être placé sur la voyelle tonique la plus à droite, à condition qu'il ne s'agisse pas de la voyelle finale : *mbo'ehára*.
- (iii) L'accent graphique n'est pas utilisé sur les voyelles nasales : *mokõi*, *ko'ërõ*, *akãme*.
- (iv) Cette règle a pour complément la règle de l'accent tonal.⁷

Les deux premiers items correspondent à des pratiques utilisées depuis longtemps. Un mot graphique ne peut recevoir qu'un seul accent graphique ; et ceci seulement lorsque l'intensité sonore ne tombe pas sur la dernière syllabe. Les deux exemples mentionnés dans le premier item sont des lexèmes non segmentables. Lorsqu'un mot composé est écrit comme une seule unité graphique, on marque uniquement le dernier accent tonique, s'il ne tombe pas sur la dernière syllabe. L'exemple donné est constitué d'un lexème suivi d'un morphème : / mbo'ʔe/ + /'hara/ > *mbo'ehára* (« maître »). Les items (i) et (ii) ne posent pas de problème majeur ; il n'y a pas d'ambiguïté pour placer l'accent graphique.

⁷ Cette proposition n'est pas explicitée ni illustrée dans le document Les règles orthographiques du guarani, de sorte que l'on ne sait pas à quoi elle fait référence.

Les choses commencent à devenir plus complexes avec l’item (iii), où on précise que les voyelles nasales ne doivent pas recevoir l’accent graphique. Il se trouve que le tilde «~» sur la voyelle de la syllabe accentuée remplit deux fonctions : il prend la fonction de l’accent tonique en plus de marquer la nasalité. En fait, la nasalité lexicale des lexèmes et des morphèmes est traduite dans l’écriture avec le tilde nasal placé sur la voyelle qui reçoit la plus grande charge phonique, et dans quelques cas dans des unités qui n’ont pas d’accent lexical. Dans l’alphabet, ces voyelles obtiennent le statut de lettre : ã, ã, ã, ã, ã, ã. Ainsi, un lexème tel que /mõ’kõĩ/ (« deux ») est écrit avec une lettre nasale : *mokõi*. Si le mot n’était pas nasal, cette lettre (la voyelle tonique) serait marquée seulement d’un accent graphique : **mokói*. Pour éviter de surcharger les lettres nasales avec l’accent graphique, on suppose que toute voyelle nasale est porteuse d’un accent tonique. Voici un premier problème, car il n’en est pas toujours ainsi.

Dans les exemples mentionnés en (iii), une sorte de contre-exemple apparaît : *ko’ẽrõ* (« demain »). Il est composé du lexème /kõ>ẽ/ et du morphème conditionnel /rõ/. Dans ce cas, le mot *ko’ẽrõ* a deux tildes « ~ ». On se demande donc sur laquelle des deux syllabes se trouve l’accent tonique principal : sur « ‘ẽ » ou sur « rõ » ? En fait, l’accent principal est mis sur la deuxième syllabe, c’est-à-dire « >ẽ », et non sur la dernière puisque le morphème « -rõ » n’a pas d’accent lexical. Cette configuration n’est pas envisagée dans la règle « Sur l’utilisation de l’accent graphique ».

L’ambiguïté apparaît chaque fois qu’une unité graphique contient deux lexèmes nasaux, car chaque lexème reçoit le tilde pour la nasalité, placé sur la syllabe qui porte l’accent tonique, par exemple /mĩtã/ + /põrã/ > *mitãporã* (« bon/bel enfant »). Étant donné que voyelles nasales ne doivent pas recevoir l’accent graphique, il y a ambiguïté sur laquelle des deux syllabes reçoit l’accent de l’intensité. De fait, dans ce cas-ci il tombe sur la deuxième forme marquée d’un tilde nasal, c’est-à-dire sur la dernière syllabe (rã). Par conséquent, chaque fois qu’un mot contient deux lettres nasales (une unité lexicale nasale est toujours représentée par une lettre nasale), il y aura une ambiguïté quant à la syllabe accentuée, car la règle exige de ne pas marquer à nouveau une voyelle nasale.

Or, on ne peut pas non plus dire que la présence d’un seul tilde nasal dans un mot graphique représente un argument clair en faveur de cette règle. Il existe des mots dont la syllabe contenant la lettre nasale ne reçoit pas l’accent principal : /mĩtã/ + /?i > *mitã’i* (« petit garçon »). Dans cet exemple, la règle prédit que l’accent principal tombe sur la syllabe qui contient la lettre nasale. De fait,

c'est la dernière syllabe qui est accentuée. Sauf que en (i) la règle dit que les mots accentués sur la syllabe finale ne reçoivent pas d'accent graphique. Un autre exemple est la forme que l'ALG ou le SPL a créée pour traduire *secretaría de Estado*: *sāmbbyhyha*. Ce mot apparaît dans les logos des quelque vingt secrétariats, dont la SPL. Selon la formulation de la règle, l'accent principal est mis sur la syllabe « sā » ; cependant, la syllabe accentuée est la dernière. Ces exemples montrent qu'une règle d'accentuation pour le guarani au moyen de deux diacritiques, le tilde nasal et l'accent graphique, pose des sérieux problèmes.⁸

Mais voyons ce que dit la quatrième règle, appelée « De la formation des mots » (qui devrait plutôt s'appeler « De la délimitation des mots »), et comment elle s'articule avec la règle de l'accent.

En guarani, la délimitation des mots - séparés les uns des autres par des espaces - est l'un des aspects qui révèle la plus grande hétérogénéité dans les pratiques d'écriture depuis la période coloniale. Des variations se produisent tant au niveau des préfixes (*ñane mba'e* ou *ñanemba'e*, « notre chose ») que des suffixes. Avec la quatrième règle, l'Académie de la Langue Guarani vise à introduire des critères clairs permettant aux usagers de rédiger des textes orthographiquement corrects. Voici les aspects essentiels de cette règle (cf. SPL, 2017, 4):

- i. Les préfixes et suffixes qui modifient le lexème de base y sont attachés: *Oporoguerogataseténiko*.
- ii. Les postpositions monosyllabiques s'écrivent unies à leur régent: *oüre*, *amógui*.
- iii. Les postpositions polysyllabiques NE s'écrivent unies à leur régent: *ou rehe*, *amo guive*.

La formulation de la règle est basée sur des notions morphologiques et grammaticales. Cela implique que, pour appliquer cette règle, l'usager doit non seulement connaître cette terminologie, mais aussi savoir quand un mot guarani est un préfixe, un suffixe, une postposition, un lexème de base, ainsi que connaître les termes traditionnels de cas et de régimes (*regente-regido*). Il est peu probable qu'un usager lambda ayant peu de formation académique puisse appliquer cette règle. Par ailleurs, on sait que la distinction entre postposition et

⁸ Dans Penner et Bobadilla de Casal (2011) nous exposons les difficultés presque insolubles de la formulation d'une règle d'accentuation simple mais cohérente « jouant » avec les deux diacritiques mentionnés.

suffixe est loin d'être claire et qu'il n'existe pas de réel consensus sur la nécessité de les différencier (cf. Gynan, 2017, 109).

Il est regrettable que les guaraniologues de l'ALG et du SPL ne soient pas cohérents avec leurs propres règles. Pour s'en convaincre, il suffit d'observer les pratiques orthographiques des textes élaborés par les guaraniologues des politiques linguistiques officielles. Dans la *Gramática guaraní* (ALG, 2019) *niko* est souvent écrit séparé du constituant emphatisé. Sur le site officiel du SPL, l'élément *niko* apparaît parfois séparé parfois rattaché au mot précédent.⁹

Suffixe ou postposition?, est la question cruciale pour appliquer la règle «De la formation des mots». Au vu des différentes procédures observées, on pourrait craindre que la distinction terminologique suffixe *versus* postposition intervient a posteriori: si l'académicien décide de rattacher *niko* au mot précédent, il l'identifie comme suffixe, s'il le sépare, il s'agit d'une postposition.

La règle qui prescrit la représentation graphique des suffixes et des postpositions devient encore plus problématique quand elle fait intervenir le nombre de syllabes (en (ii) et (iii)): alors que les postpositions monosyllabiques sans accent lexical telles que [re] et [gwi] doivent être rattachés au mot précédent, les postpositions polysyllabiques doivent être séparées du mot précédent. Prenons par exemple la forme *tee* («réel, vrai»). Classée probablement comme postposition polysyllabique, cet élément apparaît dans l'expression *ñe>ëtee* ou *ñe>ẽ tee* («langue+vrai»), expression que les politiciens du langage ont utilisée pour traduire «langue officielle». Lorsqu'on introduit *ñe>ëtee* ou *ñe>ẽ tee* dans Google ou un autre moteur de recherche, les deux variantes graphiques apparaissent sur d'innombrables pages. Parmi elles, sur le site officiel du SPL, qui montre un préférence pour *ñe>ëtee*, écrit en un mot graphique, tandis que la grammaire guarani de l'ALG opte plutôt pour l'écriture séparée *ñe>ẽ tee*.

La délimitation des mots est sans aucun doute l'un des plus grands défis à relever pour définir des règles claires et applicables, en particulier lorsqu'il s'agit de suffixes (ou postpositions). Dans Penner et Bobadilla de Casal (2011), nous avons également essayé de formuler des propositions simples sans prendre la classification des morphèmes comme critère, mais prenant comme base le comportement syntaxique de certains suffixes qui permettent au guaranophone d'obtenir des indications sur les éléments à rattacher au mot graphique. Par exemple nous estimons que le morphème locatif non accentué *pe*

⁹ Dans la partie où le SPL explique leur mission, vision et leurs objectifs institutionnels. Cf. URL: <<http://www.spl.gov.py/gn/index.php/pns-rehegua/tembipota-ha-tembihecha>>. Site consulté le 23-03-2020.

(suffixe nominal) ne devrait pas apparaître comme une unité graphique isolée. Ceci signifie que tous les suffixes qui le précèdent constituent un mot graphique, par exemple *koty+kuéra+pe* (« habitation » + PL + LOC) devient une unité graphique: *kotykuérape*. Toutefois, les propositions que nous y présentons ne sont pas toujours d'une application facile, notamment pour les écoles ou pour l'enseignement des langues. En tout cas, la formulation d'une règle de délimitation des mots sur la base d'une classification des mots est probablement une stratégie inadéquate pour renforcer les pratiques scripturaires, non seulement dans le milieu scolaire, mais surtout dans les sphères de l'État, où il n'y a pas beaucoup de fonctionnaires grammairiens du guarani.

On a vu que les deux règles, «De l'utilisation de la marque d'accent » et « De la formation des mots», sont entremêlées, un aspect qui n'a pas été envisagé. Pour arriver à une représentation graphique « normée » l'utilisateur doit impérativement prendre en compte les deux règles, celle de l'utilisation de l'accent graphique (deuxième règle) et celle de la délimitation des mots (quatrième règle). Cela l'oblige à prendre les décisions suivantes:

- (i) Déterminer d'abord comment appliquer la règle «De la formation des mots» en fonction du type de mots.
- (ii) Une fois cette décision prise, l'utilisateur pourra placer l'accent selon la règle «Sur l'utilisation de l'accent graphique».

Malgré cela, l'utilisateur sera confronté à des mots dont le ou les diacritiques « ´ » et/ou « ~ » ne permettent pas de prédire la syllabe proéminente du mot, comme le montrent les exemples de *ko'ërõ*, *mitãporã*, *mitã'i* et *sãmbyhyha*. Il est donc peu probable que les règles orthographiques officielles conduisent à des pratiques scripturaires homogènes ou invariables. Les actions de normalisation du guarani se font impérativement avec une langue non normativisée (ou pas entièrement normée). Mais ce qui est pire, avec une langue qui ne peut pas être normativisée selon les prescriptions de l'ALG. Malgré les nombreux inconvénients mentionnés ci-dessus, les rédacteurs du texte juridique restent optimistes : «La langue guarani peut être écrite correctement et uniformément, au moyen de quatre règles orthographiques.» (*Gaceta Oficial*, 2017, 3, nous traduisons). Au fond, est-ce que cela a une importance quelconque ? Puisque la langue guarani n'est pas standardisée, en ce sens que les usages ou lecteurs ne connaissent ni reconnaissent le bon usage de l'écriture, si toutefois il lit les panneaux avec la dénomination en guarani posés devant les organismes de l'État.

2.2 Conclusions: Normativisation du guarani, a quoi bon?

Nous avons vu que l'alphabet comporte peu de lettres qu'il ne partage pas avec celui de l'espagnol, que l'une des lettres non partagées, le «*g̃*», ne simplifie pas l'écriture numérique et encore moins les pratiques actuelles des jeunes. Nous avons vu qu'une des lettres, le «*rrç*», qualifiée comme représentant un phonème propre du guarani, n'apparaît en fait que dans des emprunts de l'espagnol (rréina), tout comme trois autres lettres («*f*», «*d*» et «*ll*»), mais celles-ci ne font pas partie de l'alphabet guarani. Nous avons vu que les deux principales règles posent de sérieux problèmes pour «*écrire correctement et uniformément*» le guarani, car elles ne mènent pas à une application claire, non ambiguë, et ne tiennent pas compte de certaines configurations. Et nous avons vu que, telles qu'elles sont formulées, les règles ne se prêtent pas à être enseignées à l'école.

Mais cela ne semble pas gêner les responsables de la politique linguistique ; ce qui semble importer le plus, c'est qu'avec quatre «*maigres*» règles orthographiques, la condition de normativisation établie dans la loi linguistique est remplie, au moins *pro forma*.

Dans un pays où les locuteurs du guarani n'écrivent ni ne lisent presque pas leur langue, où la bourgeoisie exige l'anglais pour ses enfants, où les enfants de l'élite, lorsqu'ils veulent apprendre le guarani, demandent que ce soit «*le guarani*» qui leur permette de communiquer et non un guarani précolombien «*mis à jour*» avec un arsenal lexical inventé pour remplacer les emprunts qui sont dans la bouche des guaranophones depuis des siècles, le postulat «*d'abord normativiser la langue*» va à contresens de la normalisation et de tout glottopolitique sociolinguistique tout court.

Dans le monde contemporain, l'écriture unifiée reste une exigence pour la documentation officielle, publique et privée, donc aussi dans l'éducation, mais l'est beaucoup moins dans moyens de communication actuels, en particulier dans les réseaux sociaux. Si on envisagerait de sanctionner les interventions en guarani non normativisé dans les réseaux sociaux, même nombre d'académiciens ne s'exprimeraient plus en guarani. Si un locuteur guarani a suffisamment de difficultés à lire et à comprendre les textes coloniaux, les variations de l'orthographe actuelle ne gênent pas la compréhension, étant donné qu'en fait, il y a peu de lecteurs de textes en guarani. Par conséquent, à quoi bon introduire «*une norme beaucoup plus stricte et sévère que ce que les besoins fonctionnels de communication exigeraient.*» ? (Rodríguez Macías, 2004 : 116 ; nous traduisons). D'autant plus lorsque les règles orthographiques établies ne contribuent

tout simplement pas à la production de textes orthographiquement standardisés parce que leur application est arbitraire.

Combien de temps a-t-il fallu pour établir l'orthographe du français après la promulgation par François Ier, en 1539, du décret Villers-Cotterêts qui a remplacé le français par le latin dans tous les actes juridiques, les notaires, les contrats et la législation officielle ? Un siècle et demi. Par ailleurs, pendant des siècles, l'écriture latine n'a pas été uniforme, même si elle avait « un excellent alphabet » (Desbordes, 1995, 160ff ; nous traduisons). Donc, laissons du temps aux usagers, et demandons simplement à l'État d'être cohérent lorsqu'il procède à établir des règles orthographiques.

Pour l'Académie de la langue guarani et le SPL il semble essentiel que désormais la normative de quatre règles « empêchera que tout spécialiste de la langue manipule à sa guise et selon sa volonté l'orthographe guarani »¹⁰, comme l'affirme un des académiciens, en mettant en évidence sa vision que seuls les spécialistes « manipulent » l'écriture du guarani, et non pas n'importe quel guaranophone. Dans ce cas, il serait peut-être souhaitable que ce soient aussi les académiciens les premiers à appliquer leurs règles afin de les mettre à l'épreuve leur bien-fondé.

Le Paraguay a une longue « tradition » de querelles idéologiques liées aux lettres de l'alphabet guarani. Dans un sens, le postulat de « normativiser avant de normaliser » a contribué à la persistance de positions intransigeantes de secteurs qui croient encore à la « pureté » de la langue. Pour l'instant, le guarani a un alphabet officiel, mais cette langue est loin d'être une langue standardisée, car jusqu'à présent, la normativisation et normalisation est affaire de quelques guaraniologues, sans aucune participation du public.

Depuis sa création le SPL a traduit vers le guarani les dénominations des bâtiments publics, souvent difficilement compréhensibles par un guaranophone. Presque tous les ministères et une bonne partie des secrétariats d'État ont la version guarani de leur logo sur leur site web, et nombre d'entre eux ont leur dénomination officielle en guarani affichée devant leur bâtiment. Étant donné que les emprunts sont soigneusement évités, les dénominations en guarani constituent le plus souvent des traductions de la version espagnole. Grâce à cette version, les usagers guaranophones peuvent comprendre voire identifier le sens de la version en guarani.

¹⁰ En <<http://www.abc.com.py/edicion-impresalocales/la-lengua-guarani-ya-tiene-reglas-ortograficas-oficiales-1516440.html>>.

En bref, l'aménagement de tous les bâtiments avec des affiches et des plaques bilingues, y compris les inscriptions à l'intérieur des institutions, représente un travail colossal de création de néologismes, si l'on prétend écarter tout emprunt. Et ne parlons pas de la production d'écrits officiels émanant des différents organes de l'État. Certes, il ne manque pas de fonctionnaires guaranophones dans les organismes de l'État, mais c'est rare qu'ils écrivent cette langue, ce qui n'est pas le majeur problème. Le majeur problème c'est qu'il n'ont pas de formation académique en guarani, donc pas l'entraînement de produire des néologismes et constructions artificielles au nom de la «pureté» de la langue. En connaissance de cause, il paraît que le SPL envisage donc de créer des dépendances dans les différents organismes d'État. Tout cela en l'absence de processus et de consensus social.

En somme, en presque dix ans, il a été possible de «normaliser» la langue guarani grâce à un alphabet et quatre règles orthographiques, probablement les moins réfléchies de l'histoire de l'orthographe du guarani. On a conçu la normatification comme s'il s'agissait d'un acte clinique; maintenant, le SPL prétend forcer une normalisation qui est in fine une normatification du lexique. Comme il n'est pas possible de normaliser l'usage du guarani parlé et écrit au niveau officiel, au moins on normalisera sa présence dans le paysage linguistique, sur les façades de bâtiments et les inscriptions à l'intérieur des organismes d'État. En attendant, les usagers guaranophones continueront à parler de *ministério* («ministère») et de *sekretaria* («secrétariat»), sans incorporer *motenondeha* («ministère») ou *sãmyhyha* («secrétariat») dans leur usage, pour donner seulement un exemple.

Références bibliographiques

- ALG/GÑR (Academia de la Lengua Guaraní/Guarani Ñe'ẽ Rerekuapavẽ) (2018) *Gramática guaraní*. Asunción: Servilibro. <http://academiadelalengua-guarani.org.py/images/multimedia/publicaciones/GRAMATICA_GUARA_NI_CASTELLANO.pdf Site>.
- Boyer, Henri (2019) Les politiques linguistiques, In: *Mots: Les langages du politique. Trente ans d'étude des langages du politique (1980–2010)*, 67-74.
- Boyer, Henri (2012) Singularité(s) de la sociolinguistique du domaine catalan. Un repérage épistémologique, In: *Histoire Epistémologie Langage* 34/II, 2012, 29-41.
- Decoud Larrosa, Reinaldo (1980) Ortografía del idioma guaraní, In: *Ñemity* N° 6, 1980, 4-18.

- Desbordes, Françoise (1995) *Concepciones sobre la escritura en la Antigüedad Romana*. Barcelona: Gedisa.
- Diccionari de la Llengua Catalana (2007) Instituts d'Estudis Catalans. Barcelona: *Enciclopèdia Catalana*, 2007.
- DOGC (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya) (1983) Llei de Normalització Lingüística a Catalunya. *Ley 7/1983, núm. 322*, de 18 de abril de 1983, 892-894.
- Encrevé, Pierre (1970) Dialectes et patois, In: *Encyclopædia Universalis*.
- Gaceta Oficial de Publicaciones Oficiales de la República del Paraguay. Ley N° 4.251. De Lenguas. Asunción, 31 de diciembre de 2010, 52-60. Disponible sur: <<http://www.spl.gov.py/es/application/files/6814/4724/2701/leydelenguas.pdf>>.
- Gaceta Oficial de Publicaciones Oficiales de la República del Paraguay. Decreto N° 6797. Asunción, 24 de febrero de 2017, 22-33.
- Guasch, Antonio (1944) *El idioma guaraní. Gramática y antología de prosa y verso*. Primera edición. Villa Devoto: Germán José Rinsch. (Esta edición contiene un diccionario guaraní-castellano y castellano-guaraní).
- Gynan, Shaw (2017) Morphological Glossing Conventions for the Representation of Paraguayan Guaraní, In: Estigarribia, Bruno; Pinta, Justin (ed.). *Guarani Linguistics in the 21st Century*. Leiden: Brill's Studies in the Indigenous Languages of the Americas, 2017, Volume 14, 86-130.
- Knörr Borrás, Henrike (1991) Acerca de la normativización de la lengua vasca, In: Rafael Alemany Ferrer, Rafael (coord.). *Els processos de normalització lingüística a l'Estat Espanyol actual*. Benidorm: Ajuntament de Benidorm; Alacant: Universitat d'Alacant, 1988, 37-61. In: *Revista de llengües i literatures catalana, gallega y vasca*, N° 1, 145-164.
- MEC (Ministerio de Educación y Cultura) (2000) Resolución n° 10749 por la cual se aprueba el documento «La Educación Bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya». Asunción, 10 de diciembre de 2000.
- Morínigo, Marcos A. (1946) Sobre los Cabildos indígenas de las Misiones, In: *Revista de la Academia de Entre Ríos*, 1946, año 1, número 1, 29-37.
- Morínigo, Marcos A. (1931) *Hispanismos en el guaraní*. Buenos Aires: Instituto de Filología, Colección de Estudios Indigenistas.
- Muñoz Cruz, Héctor (2017) Políticas sobre diversidad etnolingüística y jerarquías culturales: metamorfosis de una inercia, en: *América Crítica Vol.1*, N°1, 73-94.
- Ñemity (1991) Editorial, N.º 22, enero-junio, 3.

- Ñemitỹ (1993) Propuesta de creación de la Secretaría de Políticas Lingüísticas en el Paraguay. N.º 26, enero-junio, 12-13.
- Ñemitỹ (1992) Las lenguas en la legislación española. N.º 24, enero-junio, 1992, 7-14.
- Ñemitỹ (1995) Ley de Normalización Lingüística en Cataluña. N.º 30, enero-junio, 14-22.
- Niro, Mateo (2012) Sobre consensos y disensos en la Ley de Lenguas del Paraguay, In: Boyer, Henri; Penner, Hedy (ed.) *Le Paraguay bilingue / El Paraguay bilingüe*. Paris: L'Harmattan, 195- 219.
- Penner, Hedy; Dora Bobadilla de Casal (2011) *Guía de estilo para una ortografía razonada del guaraní: Un instrumento práctico para profesionales*. Asunción: MEC-CIIE, Fundación en Alianza, Universidad Católica de Asunción.
- Penner, Hedy (2012) Efectos de la escritura(liza)ción del guaraní por y para hablantes no maternos de la lengua, In: Rodrigues, José María (org.). *Ciudadanía democrática y multilingüismo: la construcción de la identidad lingüística y cultural del MERCOSUR*. Asunción: CEADUC, Biblioteca Paraguaya de Antropología 85, 2012, 129-146.
- Penner, Hedy (2020) La insostenible levedad de la ortografización del guaraní, In: *La Rivada, Investigaciones en Ciencias Sociales, Revista electrónica de la Secretaría de Investigación y Postgrado*, FHYCS-UNaM, enero-julio de 2020, vol. 8, no. 14, Dossier, pp. 135-159.
- Robillard, Didier de (1997) Standardisation, In: Moreaux, Marie Louise. *Sociolinguistique*. Sprimont: Mardaga, 1997.
- Rodríguez Macías, Miguel (2004) El idioma entre nosotros y ellos...: Los debates sobre la ortografía de ambos lados del Atlántico en la primera mitad del siglo XIX, In: *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, México, UNAM-IIE, volumen IX, núms. 1 y 2, México, 2004, 99-125.
- Rubin, Joan. [1968], 1974. *National Bilingualism in Paraguay*. The Hague: Mouton, 1968. Edición en español: *Bilingüismo nacional en el Paraguay*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- SPL (Secretaría de Políticas Lingüísticas) (2012) Resolución N°54 por la cual se establece un alfabeto oficial provisional para la escritura del idioma guaraní dentro del territorio de la República. Asunción, 19 de junio de 2012.
- SPL (Secretaría de Políticas Lingüísticas) (2017) Resolución N°71 por la cual se refrendan las decisiones de la Academia de la Lengua Guaraní sobre las cuatro reglas ortográficas que regirán los usos oficiales de la lengua guaraní. Asunción, 26 de abril de 2017.
- Zarratea, Tadeo (2011) *La ley de lenguas del Paraguay*. Asunción: Servilibro.

Segunda parte

MULTILINGÜISMO Y REFLEXIVIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA DE HABLANTES

Influencias lingüísticas por los estereotipos sociales. El fenómeno de la lengua griega

Evangelos Rousakis

National and Kapodistrian University of Athens

Introducción

Los estereotipos sociales son percepciones fijas y clasificadas que suelen gobernar a los grupos sociales constituidos determinando una actitud de vida aceptable ya sea en una dirección específica que imita a modelos externos idealizados o, al revés, con prejuicios negativos sobre el papel de otro grupo social externo que puede ser marginado. En el tema tratado, el objetivo principal radica en la influencia que los estereotipos sociales ejercen sobre una lengua materna ya sea transformándola o incorporándola a nuevos equipos étnicos como lengua básica de comunicación y actitud de vida. Para demostrar esta tesis, se presentará el fenómeno de la influencia y sobrevivencia del idioma helénico en tres periodos históricos distintos: a) el inicio de la época helenística (323 b.C.) con la influencia de la lengua helénica (κοινή) a los pueblos conquistados por Alejandro Magno; b) la influencia que tuvo el idioma helénico a la sociedad romana en el primer periodo de la conquista romana de la península griega (146b.C. hasta 30b.C.), y c) la influencia del idioma griego moderno a los varios pueblos étnicos bajo el Imperio otomano y, sobre todo, del siglo XVIII. Con la presentación de estos elementos históricos y las razones que declaran la justificación del fenómeno, se analizará en una segunda etapa cómo una sociedad puede recibir una gran influencia en sus propias características étnicas fundamentales, así cómo es el idioma nativo y cómo se realiza este proceso.

Helenismo y el idioma griego en el periodo helenístico

Para entender el concepto del «helenismo», mencionaremos una referencia antigua que se refiere a este tema concreto. Heródoto presenta cuatro elementos como características de la unidad de los griegos: sangre, lengua, religión y moral (VIII, 144, p. 2). Según Edward Anson (2009, p. 25), Heródoto creía que los no griegos podían convertirse en griegos mediante la adquisición del idioma

griego y otros atributos culturales, así que las comunidades griegas tenían una mentalidad de tradición oral. Si bien los griegos, ciertamente, no estaban al tanto de la teoría lingüística moderna, reconocieron que había cierta similitud entre quienes hablaban variaciones del idioma helénico. Además, vieron una gran conexión entre el idioma griego y la etnia griega. Por tanto, se observa que la importancia del idioma helénico en la conciencia de las comunidades griegas de la época arcaica (800b.C- 479 b.C.) es importante y catalítica en la formación de la idea «panhelénica» un elemento importante que se reflejó más concretamente en el periodo de las invasiones persas en las primeras décadas del siglo V a.C.

La difusión del helenismo, especialmente con las conquistas de Alejandro Magno, crea una nueva dimensión en la evolución de la propia lengua griega (Αλεξανδρινή), que se convierte en vehículo de transmisión de la cultura griega y elemento clave en el funcionamiento de nuevos datos en Oriente, en el Medio Oriente y Egipto. La etapa final en la evolución de la «κοινή», la etapa de la «κοινή» asimilada, se caracteriza por una expansión lingüística adicional y, en particular, por su uso con fines literarios. Cabe mencionar que durante la era helenística la comunidad helenística, a pesar de su expansión, inicialmente encontró resistencia en las áreas de habla extranjera. Sin embargo, su paulatino predominio finalmente fue total, con el resultado de que o desapareció por completo la lengua de la población indígena, o bien se instauró el bilingüismo. El predominio total de la «κοινή» del periodo helenístico se observa en las zonas costeras de Asia donde se localizan varias ciudades helenísticas, que recibieron una gran «ola» de inmigrantes griegos de Macedonia y el resto de la península griega y se convirtieron en importantes centros culturales y comerciales de este periodo. Por consiguiente, la lengua autóctona semítica parece haber desaparecido de las ciudades fenicias como la ciudad de Tiro. El bilingüismo caracteriza a los miembros de la clase alta local, quienes, además del idioma de su lugar, aprendieron rápidamente a manejar la «κοινή» helenística, el instrumento lingüístico con el que era posible comunicarse con los monarcas de los reinos helenísticos y la contribución sobre las actividades económicas y administrativas.

La apropiación del idioma griego principalmente por la clase alta de la población local demuestra que el efecto de la imposición del griego en la población local no fue un hecho histórico real, ya que no estamos hablando de una apropiación total inicial del idioma. El predominio de la «κοινή» es un fenómeno que se observa gradualmente a través de su acogida por la clase más alta de una comunidad que orienta la actitud de vida del conjunto. Más allá de las necesidades funcionales de una sociedad que el tema de la comunicación está

priorizado, los estereotipos sociales, que pueden proyectar los actores de la clase más alta principalmente, son un elemento importante de orientación hacia lo «socialmente aceptable» que puede mutar las principales características de un grupo étnico.

El idioma griego en el primer periodo de la conquista romana de la península griega

En este punto, sería útil enfocar en otro fenómeno a través de la historia y el desarrollo del idioma griego. Este fenómeno es la influencia del helenismo a la cultura romana y, por extensión, la influencia del idioma griego a sociedad romana del periodo. Más concretamente, en esta ocasión, se enseñará la salvación de la lengua griega y cómo se realizó la evitación de la imposición del idioma oficial del Estado romano, es decir, el latín en la sociedad griega. La «κοινή» helenística se había convertido en la lingua franca del Mediterráneo oriental y el Medio Oriente, y parece que a los romanos les interesaba más mantener el régimen lingüístico existente que tratar de imponer el latín. Por tanto, las lenguas locales menores, como el cartaginés, el frigio, el galo, pronto desaparecieron sin dejar huellas sustanciales, mientras que el griego sobrevivió debido a su carácter «ecuménico».

Los propios romanos, de hecho, comienzan a convertirse en «portadores» del helenismo y su contacto con las condiciones culturales y sociales griegas se considera fundamental para la formación de su propia actitud social. El reconocimiento esencial de los propios romanos como portadores de la cultura griega quedó cubierto por la participación de los romanos en las Istmias en el 228 a. C., y la identificación de los doce dioses de Roma con los doce dioses de los griegos (Wilcken, 1976). De todo lo anterior, surge como resultado un conflicto cultural de la propia sociedad romana.

En las ciudades griegas existía una forma de vida refinada, la brillante autopromoción de los reyes, la tradición de la cultura clásica de Atenas, las escuelas de filósofos, el pensamiento racional y los cultos místicos, que todas estas características apuntaban a la redención personal del individuo. Además, los miembros de la clase social romana alta habían adoptado el estilo de vida griego, usaban el idioma griego y desarrollado relaciones personales con los griegos, gracias a lo cual ascendieron socialmente y algunos adquirieron el título de ciudadano romano. Este fenómeno aparece, también, en los romanos de la clase media que adoptaron el modo de vida griego, según testimonios de habitantes de ciudades italianas que se asentaron en Asia menor, principalmente comer-

ciantes y colonos, en ciudades con una población griega sólida participando en la vida social y política, para tal grado que acabó asimilando (Touloumakos, 1978).

Ciertamente, hasta la época de Augusto (Gaius Octavius), las instituciones educativas romanas siguieron modelos esencialmente griegos. Las fuentes griegas de enseñanza fueron Homero, los trágicos, los satíricos, los letristas y Esopo (Carcopino, 1939). Además, los autores de libros científicos especiales muestran un compromiso con la tradición griega, pero mostrando una obsesión por las ciencias aplicadas sobre las teóricas (Albrecht, 1997).

Lo que se observa claramente es que el establecimiento de la cultura griega como elemento principal de desarrollo y, también, de supremacía en la conciencia del mundo helenístico y del periodo romano temprano, demuestra que es el principal elemento que sistematiza la actitud de vida de grupos grandes de población, influyendo incluso su temperamento local y su propia identidad.

El estereotipo de la superioridad de la cultura helénica refleja también a los propios griegos que en la época después de 30 b.C. que con el objetivo de mantener viva la identidad de la nación helénica, se refieren románticamente a los griegos del periodo clásico y con base en ello contrastan su superioridad cultural e intelectual frente a la omnipotencia política de Roma (Kyrkos, 1978). La insistencia de los sofistas en utilizar la lengua griega, sobre todo el dialecto ático, en un momento en que los romanos con la política de *pax romana* o la proyección del poder pretendían instaurar la lengua latina, salvaron la lengua griega de las influencias extranjeras y la erosión del latín. Además, su contribución a la difusión de la educación griega fue importante. Como resultado, surgió un mundo cultural, intelectual y lingüísticamente autónomo en el Mediterráneo oriental, transformando la parte oriental del Imperio romano en el Estado bizantino con características griegas (Kyrkos, 1978).

El establecimiento de la lengua griega en los Balcanes

Una tercera etapa histórica de la influencia del idioma griego a través de su reflexión social como estereotipo de superioridad es la función del idioma griego como lengua principal en un territorio del Imperio otomano que la mayoría de sus habitantes no eran griegos. Este territorio son los principados del Danubio. La prominencia de la cultura grecófona en este periodo no se limitó a los principados del Danubio. En los dominios otomanos, la importancia del idioma creció considerablemente a lo largo del siglo XVIII y fue ampliamente adoptado por hablantes no nativos. En la segunda década del siglo XIX, la mayoría de los

cristianos ortodoxos balcánicos de clase media eran de etnia griega, o estaban en gran parte aculturados en la etnia griega, o estaban bajo fuertes influencias grecoparlantes. Sin embargo, el idioma griego moderno permitió a los boyardos de Moldavia y Valaquia participar en la cultura imperial otomana como una élite ortodoxa local otomana (Wasiucionek, 2018).

Segun Michal Wasiucionek, la adopción de la cultura grecófona les permitió mediar en esta doble marginalidad, integrándolos no sólo con la cultura cosmopolita grecófona de Fanar, sino con la cultura otomana en general. Si bien la helenización de las élites de Moldavia-Valaquia las puso en contacto con algunas corrientes culturales del pensamiento europeo de esta época, también desencadenó un compromiso más profundo con la tradición cultural del centro imperial.¹ El idioma moderno del periodo funciona para los ortodoxos de los Balcanes y el oriente como la cadena con el núcleo de la Cristianismo Ortodoxo, es decir, el Patriarcado de Constantinopla y con la clase alta de los Fanariotas.²

El idioma griego como estereotipo social

El punto común entre las tres referencias historicas sobre la influencia del idioma griego a grupos sociales distintos de la cultura griega se enfoca en la apropiación del idioma griego por la clase social alta de cualquier de las tres referencias que se presentaron. Esta apropiación de un criterio esencial de la forma de ser de un grupo social con características étnicas y, sobre todo, por la parte que funciona como guía para un grupo social, es decir, la clase alta, muestra la importancia que contiene el concepto del «modelo comunicativo» que representa el concepto del idioma principal de la interacción social para el establecimiento de la clase social alta en la cima de la pirámide social. Para el uso y función del lenguaje, el contexto es principalmente sociológico y es la perspectiva sociolingüística que, natural e inevitablemente, considera al hombre no sólo como lo que ha sido y es, sino también como aquello en lo que se está convirtiendo. (Hymes, 1984).

En el presente caso que se está examinando, se observa que la superioridad cultural que representa el idioma griego en distintos periodos de la historia era

¹ Michal Wasiucionek, «Greek as Ottoman? Language, Identity and Mediation of Ottoman Culture in the Early Modern Period». *Cromohs*, 21 (2018, p. 89).

² Término que representa un grupo de un grupo de familias griegas prominentes que residían en Fanar el barrio griego principal de Constantinopla, donde se encuentra situado el Patriarcado Ecuménico.

capaz de transformar la forma de ser de grandes grupos sociales con diferentes características étnicas o, en otras ocasiones, eliminar totalmente idiomas locales de sus propios grupos nativos (ej. las lenguas semíticas en el periodo helénico). Si aceptemos que el idioma, como elemento antropológico esencial, contiene por su propia función características que fundamentan la estructura social de los humanos, por tanto, la aparición de los fenómenos que se mencionaron muestran que la lengua griega ha configurado en el periodo histórico sus propias orientaciones sociales que por su parte han influido comunidades concretas a través de la historia. La pregunta que surge de lo anterior es: ¿Qué es concretamente lo que se refleja por el idioma y crea esta influencia a las comunidades humanas?

A mi modo de ver, la respuesta en la pregunta anterior son los estereotipos sociales. Un estereotipo social es idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable que pueden desarrollar un modelo de actuación de una comunidad. Gran parte del trabajo sociopsicológico tradicional asume que los estereotipos deben considerarse como construcciones culturales, transmitidas al individuo a través de algún proceso de socialización generalmente no especificado (Ashmore y Del Boca, 1981). Los miembros de una comunidad que siguen estas «creencias compartidas» que se han formado por un grupo mayoritario de personas atribuyen rasgos o comportamientos diferentes a los individuos de una comunidad o a grandes grupos sociales o étnicos. Estas creencias culturales sobre la diferencia social son estereotipos compartidos, pero su significado transmite más de lo que muchos asocian con ese término, dado que proporcionan una base inicial para decidir «quién» es el otro, quiénes somos nosotros en comparación y, por tanto, cómo es probable que nos comportemos, desempeñando un papel importante en la organización de las relaciones sociales (Ridgeway y Kricheli-Katz, 2013). Las distinciones de estatus social son en sí mismas formuladas internamente por la cultura apelando a los atributos de las personas sociales, incluida la forma en que hablan (Agha, 1998). Lo que se comprende es que un idioma, como un organismo vivo que contiene su propia «identidad» pragmática, puede considerarse como un estereotipo social capaz de producir influencias directas a las comunidades humanas.

Con base en todas las referencias históricas, se puede subrayar que las comunidades que se apropiaron el idioma griego en los periodos mencionados procedieron a esta acción con la motivación de asemejarse con un modelo social más aceptable de los demás como criterio de superioridad o de elegancia; es decir, obtener una característica social que distingue un grupo (x) de otro (z) en el nivel social o, por otra parte, convertir un grupo (x) similar con otro (y) con

el objetivo de coincidir culturalmente el (x) con el (y) llegando a la aceptación social absoluta. A través de las referencias históricas, lo que se observa es que la apropiación del idioma griego de las comunidades distintas se realizó por la propia voluntad de las comunidades y no por razones de ejecución por parte de alguna autoridad. Por consiguiente, el idioma griego ha funcionado en ocasiones históricas concretas como medio de transformación social de un individuo o de un grupo social, siendo un modelo social hecho por creencias subjetivas de una parte mayoritaria.

Conclusión

La presentación y el análisis de fenómenos históricos, tras la historia del idioma griego a partir de la época de la conquista romana, revela la importante intersección que, en periodos históricos determinados, produjo la lengua griega en las culturas del Mediterráneo y los Balcanes, configurando en algunos casos influencias evidentes a los dialectos locales, mientras que en otros realizó su propia desaparición (así como sucedió con los idiomas semíticos del periodo helenístico) que eclipsó con su contacto directo. La dinámica del idioma griego es originaria de su presencia cultural avanzada y el establecimiento en la conciencia humana común de los periodos tratados como elemento esencial de progreso social y medio de distinción social entre grupos sociales o individuos particularmente. La conclusión principal de esta tesis se enfoca en cómo los estereotipos sociales pueden situar a un dialecto en un papel primordial acerca de la actitud de vida de un grupo social y, también, cómo las percepciones sociales pueden afectar directamente a un dialecto local, en la medida en que puede causar, incluso, su propia desaparición.

Referencias

- Agha, Asif (1998). Stereotypes and Registers of Honorific Language. *Language in Society*, 27, No. 2, 151-93.
- Albrecht von, Michael (1997). *A history of Roman literature*. Brill.
- Anson, Edward (2009). Greek Ethnicity and the Greek language. *Glotta*, 85, 5-30.
- Ashmore, R. and Del Boca, F. (1981). Conceptual Approaches to Stereotypes and Stereotyping. In *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior* [edited by D. Hamilton]. Erlbaum.

- Carcopino, Jérôme (1939). *La vie quotidienne à Rome à l'apogée de l'Empire*. Association L'Antiquité classique.
- Hymes, Dell (1984). Why Linguistics Needs the Sociologist. *Social Research*, 51, 461-76.
- Κύρκος, Β. (1978). Δεύτερη σοφιστική. In *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Ridgeway, Cecilia and Kricheli-Katz, Tamar (2013). Intersecting Cultural Beliefs in Social Relations: Gender, Race, and Class Binds and Freedoms. *Gender & Society*, 27, 294-318.
- Τουλουμάκος, Ι. (1978). Έλληνες και Ρωμαίοι: Αντίθεση και προσαρμογή των Ελλήνων στη ρωμαϊκή κυριαρχία, In: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Wasiucionek, Michal (2018). Greek as Ottoman? Language, Identity and Mediation of Ottoman Culture in The Early Modern Period. *Cromohs*, 21, 70-89.
- Wilcken, Ulrich (1976). *Ancient Greek History* [trad. I. Touloumakos]. Papazisis.

Learning Passamaquoddy: A Personal Memoir

Robert M. Leavitt

I first heard the Passamaquoddy language in 1971, when I was a classroom teacher at Sipayik, the Passamaquoddy community near Eastport, Maine. Jimmy, one of my second-grade students, was trying to get me to say *ckuwi* (tʃku-wi) ‘come here,’ and he kept laughing at my attempts to pronounce the unfamiliar combination of initial consonants—whether because I couldn’t say the word properly or because he’d never heard a non-Passamaquoddy speak the language.

In the classroom that year, I would listen carefully to Deanna Francis, the teacher’s aide, whenever she spoke to the students in Passamaquoddy. But I couldn’t make much sense of her words, only getting the gist of what she was saying when she threw in an English word or phrase. One day, when we had a lesson about significant life events—birth, education, getting a job, marriage, having children, and so on—Deanna took over the explanation (she had natural a way of asserting herself). I understood nothing of her rapid Passamaquoddy, except two or three uses of the English phrase «make love»! Ah, I thought, she’s talking about growing up and having children. Well, of course the principal came to see me next day: parents were wondering what I was thinking of teaching sex education to second- and third-graders.

At that time, in the 1970s, nearly all of the children in the two Passamaquoddy communities understood the language, because their parents and grandparents still used it daily at home and in the community. Now, fifty years later, the linguistic profile has changed dramatically, and only a handful of children have even minimal understanding of the language. Fluent speakers are in their late 60s and older.

Over the next half-century I would come to know the language intimately, working through the 1970s as the curriculum and materials developer in a Passamaquoddy bilingual education program, and then as a university professor, continuing in collaboration with speakers to conduct research, develop curriculum, produce translations, and co-author a dictionary of the language, projects which continue to the present time.

I stress working with speakers and in the communities, because looking back on my experience I believe that in order to contribute to language teaching and revitalization linguists must inhabit the school or other language education setting alongside speakers, teachers, and learners. Insofar as possible, they must get to know the community in which they are learning—forming friendships, visiting homes, enjoying meals, listening to stories and jokes, sharing celebrations and sorrows, travelling to nearby places and distant cities. This same social and collegial participation is required for effective language documentation. It also enriches archival research, shedding light on old transcriptions, texts, and wax-cylinder recordings.

Getting to know speakers as individuals is how the linguist comes to understand humour, attitudes, family and community relationships, and sense of place. In what follows, I hope to convey a picture of the Passamaquoddy community in which I learned the language, a sense of the people who taught me, and an account of some of the language materials we created together.

Passamaquoddy is the name of the saltwater bay at the eastern terminus of the US-Canada border. It takes its name from that of the indigenous people who live there and their language. The Peskotomuhkatiyik are ‘the people who fish for pollock’ (peskotom). Passamaquoddy territory includes the watershed of the St. Croix River, which drains into the bay, and adjacent coastal lands. Just to the east lies the watershed of the St. John River—Wolastoq ‘the bountiful river’ in the language of the indigenous people who live along its banks. The Wolastoqewiyik take their name from that of the river, and Wolastoqey (Maliseet) is the name of their language. There are three Passamaquoddy communities and seven Wolastoqey communities in Maine, USA, and New Brunswick, Canada.

Passamaquoddy-Wolastoqey constitutes a single language, with certain differences in pronunciation and usage distinguishing the two forms.¹ Today the language is endangered, with only a few-hundred fluent speakers remaining.

I learned Passamaquoddy primarily by working with language teachers at the Indian Township School, located at Motahkomikuk, in Maine, and with other members of that community. It was often a humbling experience, as I

¹ The SIL code for the language is PQM, Passamaquoddy-Maliseet. The designation Wolastoqey (wə-las-tə-g^wet) has recently been replacing the older term «Maliseet» (a word derived from the neighbouring Mi'kmaq language). The name Passamaquoddy, an anglicization of Peskotomuhkatiyik (bes-kə-tə-mu:-ka-di-yig), remains in current use. The language is called Passamaquoddy-Maliseet in most linguistic publications and in the online dictionary Portal, but hereinafter will be called Passamaquoddy-Wolastoqey, or where appropriate Passamaquoddy. The two Passamaquoddy communities in Maine are at Sipayik (zi-ba-yig), near Eastport, and at Motahkomikuk (mə-ta:-kə-mi-gug), Indian Township, near Princeton.

struggled to understand the language at the same time that we were writing curriculum and creating teaching materials. Two experiences in particular put me in my place.

Early on, all of us were excited by having a newly devised writing system for Passamaquoddy, and we set out to produce picture books to teach young children to read the language. The initial idea was have a set of primers, each featuring one of the five vowels, with a picture and a sentence or two on each page telling a simple story. I was proudly showing the first of these books to a group of high school students when one of them said, rather contemptuously, «Humph! White man's language!»

Why did they react this way? Because the language in the books was artificial, teachery and stilted. The books had nothing to do with Passamaquoddy conversation or storytelling, nor any other form of the spoken language.

Heeding this reaction, we set out to bring stories from oral tradition into a written form that the children in the school—and their parents and grandparents—could identify as natural Passamaquoddy. Here we counted on the brilliant skills of two fluent speakers, Wayne Newell and Mary Ellen Stevens Socobasin. Mary Ellen, well-known and respected by community elders, visited them at home and recorded their stories and oral history in that natural setting. Wayne, the director of the bilingual program, had an ear for fine-tuning written Passamaquoddy so that it sounded like the spoken language when read aloud.

To collect one such story, I accompanied Mary Ellen to visit Lizzie Newell, an elder who had already told us a delightful cautionary tale about Fly, who washed his face too hard—so hard that his head fell off and rolled away! Lizzie, thin as a rail, with a wonderful cackling laugh, lived by herself in a tiny house, with just a wood stove and a rocking chair in the front room. She had married at such a young age that she and a friend still played with dolls while their husbands, woodcutters, went off to work.

Lizzie had told another story, about Hare's ruses for outsmarting a wolf. Mary Ellen had transcribed it verbatim, and we wanted to check the text with Lizzie. In the first part, Hare and Frog are talking together when they hear the wolf coming. Frog buries himself in the mud to hide. Lizzie's word for «in the mud» was unfamiliar to Mary Ellen, and so we read that sentence aloud several times over, each time saying *elsosqihkuk* (el-səs-k^{wi}:-kug), which we thought was what Lizzie had said on the tape. «Yes, that's right,» Lizzie would say each time; and so the book went to print. Later we learned from a number of elders, and from Lizzie herself, that the word was actually *ososqihkuk* (ə-səs-k^{wi}-kug).

Why did Lizzie nod her approval of our error? Because we, educated and working at the school, must be experts; therefore, our way of saying the word had to be correct. Humbling, indeed, and an object lesson: careful listening instead of confident suggestion.

Wayne, Mary Ellen, and Lizzie were among my first teachers at Motahkomikuk, along with the Passamaquoddy language teachers at the school. Later I would collaborate at Sipayik with David Francis and Margaret Apt. I was fortunate also to work with many other fluent speakers and with two linguists, Ken Hale at MIT and his then doctoral student, Philip LeSourd.

The position at the Indian Township School as materials and curriculum developer for the newly inaugurated bilingual education program, under Wayne's direction, which I held until 1979, entailed creating lesson plans and teaching materials for Passamaquoddy, the principal objective being to maintain and enhance the children's use of the language, with respect to both listening and speaking.

I had met Wayne in 1971, when he spoke to a small group of students at Harvard, where we were both taking a master's degree in education. It was thanks to hearing him that I had applied for the teaching job at Sipayik.

Wayne became a close friend, mentor, and colleague for the next fifty years, from that first year at the Indian Township School through to our co-editing of his anthology, *Kuhkomossonuk Akonutomuwinokot: Stories Our Grandmothers Told Us*, published in 2021, the year he passed away. We collaborated on a long list of language projects—curriculum for children and adults, teacher training, storybooks, translations, and most significantly a comprehensive dictionary of Passamaquoddy-Wolastoqey.

Wayne grew up in the 1940s and 1950s, a time when the Passamaquoddy communities of Maine were islands of extreme poverty in Maine's poorest county, rich only in the natural resources of the surrounding ocean, lakes, and forests. Electricity had come to the area only in the 1930s. When the first electric lights had been installed, one of Wayne's neighbours wondered how the kerosene got through those thin little wires. Many homes were in poor condition, so much so that the state—under whose jurisdiction the communities struggled until the land claims settlement of 1981—built new houses during the 1950s. These were small, square, hastily-constructed affairs with minimal amenities, but in them Passamaquoddy conversation and storytelling still continued, maintaining a rich language environment.

Wayne was legally blind from birth. Because his eyesight was so poor, his parents did not think to send him to school, but one day on his own initiative

he showed up at the schoolhouse door and told the nun there that he wanted to come in. «Well, school is for everyone,» she said. After graduating from high school, he went to work in Bangor, Maine, where he eventually became a radio program host. It may have been in that role that he first polished his eloquent English.

Wayne went on to accumulate a long list of honours, appointments, and elected offices, including a master's degree in education from Harvard, presidential appointments from Carter and Obama to the National Advisory Council on Indian Education, and founding membership on the Maine Human Rights Commission. He travelled widely to Native communities in the US and Canada to help with economic development, alternative school programs, and Native language education. In 1971 He settled with his family at Motahkomikuk to run the Passamaquoddy bilingual program. When I joined him there the following year, my journey with the Passamaquoddy language began.

Wayne was a visionary leader, eloquent in both Passamaquoddy and English, a gifted singer and storyteller. All his life he had tuned his ear to the most subtle nuances of his first language. He insisted on the highest standards in our language work and ensured that they were met. He gave freely of his deep intelligence, his counsel, his lively sense of humour, and his deep understanding of both his languages.

Begun as a project of the bilingual education program, the Passamaquoddy-Wolastoqey dictionary was Wayne's creation. As he put it, «I realized that a comprehensive dictionary should and could be developed to help in the long-term process of enhancement and revitalization» (Francis & Leavitt 2008, xii). Wayne asked Philip LeSourd, a student of the linguist Ken Hale, at MIT, to begin compiling entries. Phil had come to Motahkomikuk to study Passamaquoddy for his PhD, and in conducting his research he gained the respect of speakers and became part of the community. Today he is the foremost expert on Passamaquoddy linguistics.

Phil designed the format of dictionary entries and together with Wayne monitored the dictionary's accuracy and authenticity and guided the work of all the compilers from the 1970s on. The entries remained with the bilingual program and became the basis of the first bilingual dictionary of Passamaquoddy (LeSourd 1984), edited for publication by myself and David A. Francis, a Passamaquoddy speaker living at Sipayik, when the two of us took on the dictionary project.

David Francis, long-time colleague, friend, and mentor—and dictionary co-author—was a master of linguistic insight. Born in 1917, he had grown up

at Sipayik living closely with his grandparents, whose language went back to their own childhood in the late 1800s, when there were still many monolingual Passamaquoddy speakers. David brought to the dictionary project a wealth of vocabulary and language memories, to which he applied his perceptive and inquiring mind.

I had first met David when I offered a class at Sipayik on reading and writing Passamaquoddy, using the practical orthography that Wayne Newell had developed when he was studying at Harvard, in collaboration with Ken Hale.

David signed up for the class along with several other community members. One evening I brought in the transcription of a Passamaquoddy story that an anthropologist had taken down in the late 1800s, using his own ad hoc spelling (Prince 1921). The exercise was to transliterate that text into the modern writing system. In one part of the story Espons, the raccoon, is being chased by Pokomk, the fisher,² who is wielding a club. Espons turns to face him—and trick him! A ... kotama kakh oposiyahqem nkisi-nehpuhukuwon. Pkuwahqiyasq yaka nehpihit-oc. ‘Ah ... A club cannot kill me. It’s a cattail that will kill me.’

Reading this sentence, David looked up, surprised. «My grandmother told me that story!» From that moment on he was hooked on both writing the language and analyzing it. For most speakers of an entirely oral language, it is difficult to step back and adopt an analytical viewpoint. Syntax, etymology, grammatical gender, and other aspects of language structure are all intuitive and unexplained. David, however, quickly grasped these concepts. He became a prolific writer and translator, linguist and teacher. He shared his knowledge appreciatively—always with a sense of humour—and with respect for everyone who spoke the language or wanted to learn it.

Most people called David by his nickname, Martin, of uncertain origin, and a few people called him Kutis (gu-diz), because someone had observed that he was always eager to get at the goodies served at meetings. Almost everyone in the community had a nickname of one sort or another. In my grade 2–3 class I taught Pickle, He-man, Hoddie, and Sour Milk. Three look-alike brothers in older grades went by Itch, Cough, and Huggie. Not long ago I saw one of them, still recognizable after 40 years, and greeted him: «Itch!» I said. «Cough», he replied—a conversation possible only at Sipayik. I never did learn their real names.

² Espons (es-pəns) ‘raccoon’ *Procyon lotor*; Pokomk (bə-gəmk) ‘fisher’ *Pekania pennanti*.

David Francis had worked independently as a young man and served in the army during World War II. In the 1950s he held the office of tribal chief and then a number of other positions, eventually becoming the language researcher at the Sipayik museum. It was at the museum that we held our dictionary-compilation sessions. David would arrive at 5:00 a.m., his favourite time of day, and enter words into our FileMaker database.

When I arrived one day for our weekly dictionary-editing session, David greeted me with a spontaneously invented new word: «Nehe, naci-spascokotamine»³ ('well, let's go chew something soft for breakfast'). To produce this word he had (unconsciously) combined four Passamaquoddy roots: naci- (going to another location to do something), uspas- (morning), cok- (soft, formless), and otami- (chew). The verb ending *ine* is equivalent to 'let's.' Later, I tested the word on our colleague, Margaret Apt. She laughed, understanding immediately both its literal meaning and its comic tone. The root *cok-* is often a part of humorous words. Another favourite of David's, *sukacoki-man* 'Social Security benefit,' literally means 'saggy money,' evoking the physical characteristics of recipients.

We'd continue our work sessions until early afternoon, occasionally interviewing other speakers, meeting with our Passamaquoddy advisory committee to vet puzzling words, and answering language queries from community members.

Margaret (Dolly) Apt, also a first-language speaker of Passamaquoddy, joined our team—and our breakfast sessions—in 1996, when we received the first of two grants from the National Science Foundation to continue the work. In 2008 the dictionary was published by the University of Maine Press—18,000 entries in a volume of 1200 pages (Francis & Leavitt 2008). There are now more than 19,000 entries in the online version, the Passamaquoddy-Maliseet Language Portal (pmportal.org).

Dolly, who began work making entries in the dictionary database, became, like David, a dedicated language researcher. As Mary Ellen Stevens Socobasin had done in the 1970s, she conducted and transcribed scores of interviews with speakers, both to record stories and oral history and as a way of gathering new words and the example sentences that enhance most dictionary entries. More recently, she has directed the audio recording of the entries in the online Portal. Her intimate knowledge of community cultural protocols, her relaxed friendli-

³ This sentence is pronounced *ne-he, na-ji-spas-ʃʃə-gə-da-mi-ne*. The word at the end of the paragraph is pronounced *zu-ga-jə-gi-man*; *man* (money) is a loan-word from English.

ness, and her conversational skills have welcomed more than 100 contributors to the dictionary project.

Dolly also helped organize and facilitate the video recordings of Passamaquoddy conversations that complement the online dictionary, so that Portal users can see and hear unelicited language spoken in a natural context.

Dolly and I continue to work together on the dictionary, mining archival texts for new entries and examples, consulting with community members, teaching, and providing translation services.

During the 1970s in the school at Indian Township, I worked with many Passamaquoddy teachers, and it was from them, and from Wayne Newell, that I learned to understand the language, to speak it a little, and to gain insights into the history and culture of the community.

My immediate work colleague, from the beginning, was Mary Ellen Stevens Socobasin. We shared an office, at first an unused classroom in the old school building, where we met with the Passamaquoddy language teachers and held writing classes for community members. After a couple of years the old school was torn down, and we moved next door to the basement of the community building, a bit more isolated but, after all, just a centre of operations. We spent most of our time in the school building or out in the community.

The oldest child of a very large family, Mary Ellen was a strong, responsible, no-nonsense advocate for her first language, always laughing and full of lovingly sharp remarks about friends and neighbours—«You can tell he's been in the bathroom: yut-te pettetul polcisol!» ('his pants come up to here'). She spent a lot of time gathering stories, checking language, and creating projects. When she decided to compile a cookbook, she gathered recipes in Passamaquoddy, visiting women in their homes, and a few men, too. An elder named Philip—known to all as Sokas (zə-gaz, 'Cigar')—told her he had a recipe for muskrat stew. «All in Passamaquoddy», she reminded him. «Aha» ('yes'), he replied, and proceeded with the step-by-step instructions—entirely in English, except for the bones: «Then you take the skonisol...» Mary Ellen thought this the funniest thing ever and invented the academic field of Skonisology.

A characteristic of Mary Ellen's humour—indeed, of Passamaquoddy humour in general—showed itself when she and Wayne and I attended a language education conference. On the first evening, after dinner, a singer performed, and during her break, a couple of the men at our table began to sing their own songs, slightly off-colour at first, but then bawdier and bawdier, until finally Mary Ellen, gritting her teeth, stood up.

«That's it. I've had it! We're leaving.»

«But, Mary Ellen,» I said as we left the room, «you talk that way all the time» (which she did).

«I know,» she said, «but that's about people I know.»

I had been working with her and other speakers long enough to understand what she meant: that so much of speaking in the language was rooted in personal relationships between speakers and their social and physical environments—family and fellow community members, local geography, and the immediacy of one's own history. People tended to speak in concrete ways, seldom abstractly, even about the broad political and social issues affecting the community.

The community had begun to change rapidly during the 1970s, not only with respect to mobility and technology, but also in its language profile and the consequent growing cultural disconnection between young children and their grandparents. Mary Ellen saw the need for presenting accounts of what life had been like for earlier generations. After conducting dozens of interviews, she compiled elders' memoirs into a story, a year in the life of Maliyan,⁴ a young girl growing up in the 1920s at Motahkomikuk and Sipayik.

Outside of the school, Maliyan (Stevens Socobasin 1979) proved to be the most popular of the bilingual program's nearly thirty Passamaquoddy storybooks, in part for its vivid account of a bygone time, and in part for its many photos of children and families from that era, which Mary Ellen had collected as she recorded her interviews. Principally, however, the book's appeal lay in its conversational naturalness and in its accurate portrayal of Maliyan's family and her life in the community, expressed in familiar Passamaquoddy terms.

Auntie lights the lamp and puts more wood in the stove. It is warm and comfortable in this house. Mary Ann sits on the floor near her aunt's rocking chair. Old Mary tells the story of the Tall Man who is seen sometimes at night. Mary Ann's eyes grow wider and she keeps glancing at the window. (Stevens Socobasin 1979)

The language of Maliyan helped to bridge the gap between elders and young children, who, by the 1970s, seldom spoke Passamaquoddy outside their own homes.

⁴ Maliyan (ma-li-yan) is Passamaquoddy for Mary Ann or Marian.

A school environment, of course, is not necessarily conducive to the use of a home language. In earlier times, as elders could attest, the language had been banned in the community school; children spoke it at the risk of physical or psychological punishment. Moreover, parents, as in most other indigenous communities, had been counselled not to speak to their children in Passamaquoddy, so that they might do better in school. In the 1970s, although the language was now an integral part of the school curriculum, children had lost the habit of speaking it. Their parents were fluent, but few youngsters could carry on a conversation with them, or with their teachers. They did use a lot of fixed expressions (cokahk ‘yuck,’ kil toke ‘your turn,’ woliwon ‘thank you’), small words that shaped the flow of conversation (nit-te ‘and then,’ ansa ‘just like,’ apc ‘again’), and names for local animals and foods. One boy proudly told his teacher, «I know how to say ‘panty hose’ in Passamaquoddy: pentihus» (benti-huz), accurately giving the word its closest approximation in the language.

Passamaquoddy culture was changing, too. In the early 1970s, what adults meant by ‘traditional culture’ was not that of pre-contact or colonial-era ancestors but rather the culture of their grandparents and great-grandparents, that of the early 1900s, when few people worked outside the communities, when men hunted and trapped and made canoe paddles and work baskets, when women made fancy baskets and braided sweetgrass and collected medicinal plants, when most everyone fished and trapped and gardened; when there was no electricity and people young and old gathered around the woodstove on winter nights to listen to Grandmother or Great-aunt tell stories, rocking in her chair and smoking a pipe—the time of Maliyan and her parents and grandparents.

I learned about the people of those times, and their language, from the stories and gossip of Mary Ellen and the teachers, and from the community members we visited. Within a few years, I knew most people at Motahkomikuk and had a good idea of their family trees and how they were related to one another.

Where did I, an outsider, fit in this period of linguistic and cultural flux?

When I came to the Passamaquoddy community, I was 27 years old. I’d earned a master’s degree in education after two years’ experience as a teacher, and I had gleaned a great many ideas about child-centred education from my wife, Miriam, and her family—all of them experienced teachers. Then, after my first year of teaching at Sipayik, I took the opportunity offered by the bilingual program to pursue my interest in the language I’d been hearing all around me and moved to the school at Motahkomikuk.

I had had a life-long fascination with words and meanings in my native English, and I had taken four years of Latin in high school, discovering its lo-

gical grammar and the ways in which it had shaped English and the romance languages. But apart from two years of high-school French and a German course in university, I had not yet learned to speak another language, and the only time I had been in a non-English-speaking environment was during a brief stay in Mexico one summer. I had learned a lot about syntax and language structure in my English, French, German, and Latin classes, but I had not studied linguistics.

In taking on the curriculum developer position at Motahkomikuk I had the good fortune to work with Wayne Newell, and through him to work with the linguist Ken Hale, at MIT. While doing his MEd degree, Wayne had collaborated with Ken to create the seventeen-letter orthography for Passamaquoddy, and subsequently Ken worked closely with the bilingual program teachers to outline fundamentals of the language's grammar: word classes and morphology, conjugations, and sentence structure. He came to Motahkomikuk from time to time, and we met with him in Cambridge.

As I began my first year in the community at Motahkomikuk, I had to come to grips with the complexities of Passamaquoddy and think about how best it might be taught in a school setting. Without elaborating on details of the language, suffice it to say that Passamaquoddy is so unlike English and European languages that I have had to bend my mind to understand its take on the world—its way of thinking and expressing ideas in speech.

First off, as can be seen in the online dictionary, where nearly 80% of Passamaquoddy words are classified as verbs or verb participles, many ideas expressed in English as full sentences are expressed in single words, as verbs that incorporate nouns, pronouns, adjectives, and adverbs. For example, the verb *nkahpotayutepon*, which is not at all untypical, means 'we disembark and establish residence.' Another verb is *ciqolaltoqelamsukiyik* 'their hair is tangled by the wind.'

In addition to this kind of word-formation, the language always takes a personal, speaker-centred point of view in reference to space and time, so that in talking about movement, direction, and orientation speakers specify, for example, whether something is facing toward them or away, is extending into or out of view, is heard but not seen, is moving past, coming in, or going out. A common phrase with reference to time, *weckuwi-maceki* 'when I was growing up,' literally means 'when I began to grow toward now.'

With the teaching of colleagues and other community members, Passamaquoddy gradually unfolded before me, wrapped itself around me, and became a second skin. This isn't necessarily a bad metaphor: the community, too, em-

braced me and generously shared the language with me—correcting my pronunciation, laughing at my mistakes, and conversing with each other in my presence. Along with the grammatical structure I was piecing together from sessions with Ken Hale, immersion in the language taught me a great deal. I even acquired the Passamaquoddy gesture of pointing with my lips or chin at something I was talking about; people outside the community would ask, «What are you doing?»

My role as curriculum developer was to help the Passamaquoddy teachers plan lessons and activities. At first I was able to do this using principles of good pedagogy, the most important in this case being to help children learn language most useful with family and friends, and with other adult speakers.

The teachers endeavoured always to teach whole phrases and sentences, creating lessons based on short dialogues scripted for practical purposes and settings—introducing oneself and family and friends, giving directions, or getting ready for a hunt or a shopping trip. Planning and writing these dialogues with the teachers taught me Passamaquoddy that I, too, could use.

Given the agglutinative nature of the language, we identified useful and productive patterns of word-formation. For example, speakers know how to specify a body part in words for washing oneself, telling a child, *kossiqens* ‘wash your face’; *kossiptinens* ‘wash your hands’; or *kossapitens* ‘brush your teeth.’ There is a root for almost every body-part, similar to, but not the same as, the stand-alone body-part word. Naturally, the teachers had a lot of laughs washing other parts of the body, including non-human ones: wash your tail, your wings, your hooves. Anything is possible!

The most important skill I learned from the Passamaquoddy teachers was how to play with the language. As fluent speakers of an oral-only language, they did not usually articulate explicitly any of its grammatical features, but they knew how to invent words, and they identified this skill in others as a mark of eloquence. One of their favourite coinages was the irreverent *kesi-motecokihuhut* ‘a plump person,’ literally ‘one whose softness can be heard loudly when slapped.’

Knowing how to play with word-formation is an essential skill for speaking Passamaquoddy. This playfulness complicates dictionary-making, because there will always be another well-formed word, another body-part that no one has talked about washing before.

To master such a language, learners will ideally be immersed in it. In addition to classroom lessons, the school initiated a program of language-based activities, in which small groups of children worked with elders to cook, sew

traditional clothing, make beadwork, braid sweetgrass, make baskets, prepare hides, and carve axe-handles and canoe paddles. As I sat in on these activities, I learned more of the language and more about how children and adults related to each other.

One day, two boys went to work with an elder at his workshop. He brought out two muskrats for them to skin, holding them by the tail and thumping them down on the outdoor table where the boys were seated. «Here,» he said. «Don't ruin them.» Then he turned and went back inside. I was surprised that that was all he said, offering no instruction, but later I realized he must have known that the boys had watched skinning before; and in fact they removed the pelts skilfully, earning his approval. Passamaquoddy children learned by observing and listening first, before putting their hands to the task.

Observing and listening is also how children acquire their first language and, in ideal situations, how they learn a second language. It is how I learned Passamaquoddy-Wolastoqey. I thank my teachers—speakers and linguists alike—all of whom were thoughtful and open, collaborative in spirit. I owe them a great debt.

Works cited

- Francis, David A., and Robert M. Leavitt (2008) *Peskotomuhkati Wolastoqewi Latuwewakon: A Passamaquoddy-Maliseet Dictionary*. Orono, University of Maine Press; Fredericton, Goose Lane Editions.
- LeSourd, Philip S. (1984) *Kolusuwakonol. Passamaquoddy-Maliseet and English Dictionary*. Edited by Robert M. Leavitt and David A. Francis (revised and expanded by the editors from the original manuscript edition). Fredericton, Micmac-Maliseet Institute, UNB.
- Newell, Wayne, editor, and Robert M. Leavitt, associate editor (2021) *Kuhkomossonuk Akonutomuwinokot: Stories Our Grandmothers Told Us*. Robbinston, Maine, Resolute Bear Press.
- Prince, John Dyneley (1921) *Passamaquoddy Texts*. Publications of the American Ethnological Society, Volume X. New York, G. E. Stechert & Co. (This volume contains stories first transcribed in Passamaquoddy by Lewis Mitchell in the 1880s and later re-transcribed and edited by Prince, with Mitchell's assistance).
- Stevens Socobasin, Mary Ellen (1979) *Maliyan: Mary Ann. Indian Township, Wabnaki Bilingual Education Program*. (Reprinted in Newell 2021).

Os sentidos e significados da língua para o povo Kaiowá e Guaraní do Mato Grosso do Sul

Marinês Soratto,

Adir Casaro Nascimento,

Antônio Hilário Aguilera Urquiza,

Universidade Católica Dom Bosco, Brasil

Carlos Magno Naglis Vieira

Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, Brasil

Introdução

Fruto das experiências de pesquisa com o povo Guaraní e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, da escuta sensível realizada para com as produções de autoria indígena e das discussões e ações que se fizeram presentes no Projeto de Pesquisa «Nas fronteiras das negociações: outros fazeres e outros saberes Guaraní e Kaiowá» e no Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade/CNPq, o estudo tem como intenção apresentar elementos da língua guaraní, por meio dos escritos dos intelectuais¹ Guaraní e Kaiowá, considerando a língua enquanto um sistema de cognição singular único que, mesmo no meio acadêmico, reflete o pensamento e a cultura do povo indígena.

Para o desenvolvimento do artigo buscamos realizar a leitura e a análise das produções sobre os saberes indígenas, desenvolvidas pelos intelectuais Guaraní e Kaiowá do estado de Mato Grosso do Sul, nos Programas de Pós-Graduação em níveis de mestrado e doutorado, que realizaram as pesquisas em suas terras indígenas, no qual a língua se evidencia como responsável pela transmissão dos saberes, pois são nos signos que os saberes vão sendo expressos e veiculados em comunidade.

Os acadêmicos, mestres e doutores que concluem seus trabalhos nesses espaços, podem ser denominados de «intelectuais indígenas». Esses intelectuais indígenas «são em primeiro lugar formados pela e na oralidade, e que mantêm a cultura oral como seu esteio de produção e transmissão, embora muitos deles

¹ Segundo Bergamaschi (2014, p. 12), «[...] o que explica a expressão intelectual indígena como uma possibilidade de empoderamento de suas lideranças, dos sábios, dos estudiosos que se destacam, tanto no seio de suas sociedades como na interação com espaços não indígenas».

hoje cheguem à academia» (Bergamaschi, 2014, p. 13). Ainda apoiado nas reflexões da autora,

esses intelectuais são os sábios da cultura tradicional, são aqueles que conjuga[m] a formação acadêmica, que se apropria[m] da escrita e das metodologias consagradas no meio acadêmico, mas que igualmente (e em primeiro lugar) é[são] formado[s] na oralidade e na perspectiva da tradição de seu povo, atuando como um diplomata, um mediador entre dois mundos de saberes: o indígena e o não indígena (Bergamaschi, 2014, p. 13).

Em consonância a discussão, podemos compreender que os pesquisadores indígenas são aqueles que querem «contar a própria história, escrever as próprias versões, a maneira, para os próprios fins» (Smith, 2018, p.42). Em outras palavras, Spivak (2010), nos ajuda a compreender que é por meio da pesquisa que os subalternos conquistam o seu lugar de fala e da reescrita da sua história. Uma história narrada e produzida por aqueles que vivem e sofrem com os efeitos da colonialidade e são marcados pelo silenciamento.

Desse modo, numa perspectiva decolonial, buscamos a partir de um olhar outro, desprender-nos das narrativas ocidentais e evidenciar que a língua (oralidade) carrega os valores e os conhecimentos do modo de ser e fazer Guarani e Kaiowá, ou seja, para o Povo Guarani e Kaiowá trata-se de existir dentro de um universo linguístico, no qual a língua se mostra como um dos elementos que conecta o mundo físico e espiritual.

É importante registrar que mesmo com a experiência de pesquisa, a leitura e a análise dos trabalhos dos intelectuais indígenas, nos ensinaram a saber ouvir e a ouvir com atenção, com respeito e com sabedoria.

Neste caso, ao considerar que não há um banco de dados em que há somente as pesquisas de mestrado e doutorado realizadas por indígenas, esse levantamento foi efetuado a partir do conhecimento que temos com os acadêmicos indígenas e de buscas nos Programas de Pós-Graduação onde os acadêmicos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul cursaram o mestrado ou doutorado. As dissertações encontradas, em sua maioria, foram realizadas na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), lembrando que, nessa instituição, há um programa voltado para questões indígenas, o qual atende, em específico, à região sul do estado, exatamente onde estão localizados os Guarani e Kaiowá². Em

² Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI), criado em 1995. Agrega atividades de pesquisa e extensão direcionadas às populações indígenas, em especial, àquelas que

outras instituições, por exemplo, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e na Universidade Federal do Estado do Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus de Aquidauana, também há programas específicos para indígenas, em que há uma maior concentração de acadêmicos das etnias localizadas na região do Pantanal (Atikum, Guató, Kinikináu, Kadiwéu, Ofaié e Terena).

Desse modo, após o levantamento das pesquisas de mestrado e doutorado realizadas pelos indígenas no período de 2012 a 2019, foram selecionadas 12 pesquisas, considerando aquelas que abordaram de forma mais específica questões relacionadas a língua Guarani, sendo que a maioria dos estudos estão concentrados na área da educação, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 1. Mestrado realizado por pesquisadores Guarani e Kaiowá

Área de conhecimento científico	Quantidade
Educação	9
Letras	1
Linguística	1

Fonte: elaboração própria.

Tabela 2. Doutorado realizado por pesquisadores Guarani e Kaiowá

Área de conhecimento científico	Quantidade
Antropologia Social	1

Fonte: elaboração própria.

Já na tabela a seguir, de modo mais sistematizado, montamos um mapa sobre as pesquisas selecionadas, identificando os autores, os objetivos, os locais onde a pesquisa foi realizada, os sujeitos da pesquisa e as universidades em que os pesquisadores estudaram, tendo em vista uma melhor compreensão dos temas que foram abordados em seus trabalhos e que, de certo modo deram ênfase na questão da língua materna.

habitam o Mato Grosso do Sul. São atividades do neppi: 1) Formação de professores índios; 2) Projeto de Gestão Ambiental na Reserva Indígena de Caarapó; 3) Projeto Implantação de Ponto de Cultura Teko Arandu; 4) Projeto Rede de Saberes – permanência de indígenas no ensino superior. Fonte: Atividades do Neppi. Disponível em: <https://site.ucdb.br/pesquisa-e-inovacao/6/grupos-e-nucleos-de-pesquisa/596/neppi/599/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

Tabela 3. Mapeamento das pesquisas realizadas pelos Guarani e Kaiowá do estado de Mato Grosso do Sul / Fonte: elaboração própria.

Título da Dissertação / Tese*	Pesquisador(a) / Etnia / Aldeia	Ano de defesa	Programa / instituição	Objetivo da Dissertação / Tese*	Metodologia	Local e sujeitos da pesquisa
Educação Escolar Indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai, Amambai/MS	AQUINO, Elda Vasques Kaiowá Aldeia Amambai Amambai/MS	2012	Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS	Conhecer melhor a criança Guarani/Kaiowá antes de ir à escola, e observar/descrever como se dão as suas aprendizagens, tendo em vista a compreensão dos seus processos próprios de aprendizagens e as suas interações estabelecidas com o cotidiano e seu entorno.	Pesquisa etnográfica, por meio de observação e registros fotográficos das crianças brincando, caminhando nas trilhas, nadando no rio, participando dos rituais festivos e sagrados e das festas comemorativas, ao estabelecer uma estreita relação com outras crianças e adultos e entrevistas com pessoas que moram na aldeia pesquisada, detentoras da sabedoria Guarani/Kaiowá.	Aldeia Amambai Amambai/MS Crianças Guarani/Kaiowá
Educação Escolar Indígena e as Políticas Públicas no Município de Dourados/MS (2001-2010)	SOUZA, Teodora de Guarani Nhandeva Aldeia Jaguapirú Dourados/MS	2013	Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS	Analisar o processo de elaboração das políticas públicas específicas da educação escolar indígena no Município de Dourados/MS, no âmbito dos espaços institucionais da educação, como: Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, Câmara Municipal de Dourados, considerando a ampla participação das comunidades envolvidas naquele momento, bem como as análises dos diversos documentos elaborados.	Pesquisa qualitativa, tendo como procedimentos: a revisão bibliográfica e a pesquisa documental.	Município de Dourados/MS Legislação da educação escolar indígena no município de Dourados, no período de 2001 a 2010 (legislações municipais, decretos, resoluções, pareceres, Plano de Ação para o Território Etnoeducacional Cone Sul)

Título da Dissertação / Tese*	Pesquisador(a) / Etnia / Aldeia	Ano de defesa	Programa / instituição	Objetivo da Dissertação / Tese*	Metodologia	Local e sujeitos da pesquisa
Bialfabetização e Letramento com Adultos em Guarani/Português: é possível? Um estudo etnográfico e valorização do Tetã Guarani	MACHADO, João Kaiowá Aldeia Bororó Dourados/MS	2013	Programa de Mestrado em Letras Faculdade de Comunicação, Artes e Letras Universidade Federal da Grande Dourados/MS	Descrever e analisar a ocorrência do processo e possibilidades da bi-alfabetização e biletamentos na língua indígena (L1) e na segunda língua, língua portuguesa (L2).	Pesquisa-ação, visando a demonstrar como ocorreu o ensino-aprendizagem da leitura e letramentos com jovens e adultos indígenas Guarani/Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados/MS.	Aldeia Bororó Dourados/MS 14 aprendizes, sendo dois monolíngues na língua indígena, sete bilíngues passivos (receptivos), com pouca compreensão da L2 e cinco alunos bilíngues, (plenos)
Oguata Pyahu (Uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da Educação Escolar Indígena da Reserva Indígena Te'yikue	BENITES, Eliel Kaiowá Aldeia Te'yikue Caarapó/MS	2014	Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS	Descrever e analisar a trajetória do processo de desconstrução e reconstrução da educação escolar indígena na Reserva Indígena Te'yikue, buscando compreender como os processos próprios de ensino e aprendizagem são contemplados, favorecendo, dessa forma, uma maior aproximação e diálogo com os tradicionais.	Grupo de discussão para reconstituir os discursos produzidos a partir das subjetividades dos sujeitos durante o processo de desconstrução e reconstrução da educação escolar indígena.	Aldeia Te'yikue Caarapó/MS Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá e parceiros que contribuíram para a construção da educação escolar indígena da Reserva Indígena Te'yikue
*Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowá e dos Avá Guarani pela recuperação de seus tekoha	BENITES, Tonico Avá Kaiowá Aldeia Jaguapiré Tacuru/MS	2014	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social Universidade Federal do Rio de Janeiro/RJ Museu Nacional	*Descrever e analisar o processo de reocupação dos territórios tradicionais indígenas (tekoha), que são definidos pelas lideranças tradicionais Guarani e Kaiowa pelas categorias tekoha e tekoha guasu.	Trabalho etnográfico e pesquisa participativa por meio de observação de estratégias usadas pelas famílias extensas Guarani e Kaiowá durante os processos de reocupação de seus territórios tradicionais (tekoha) e as formas de resistência postas em prática pelas famílias no movimento da luta pela recuperação dos tekoha, articulada, sobretudo, a partir de 1970, com o Aty Guasu Guarani e Kaiowa.	TI Jaguapiré Tacuru/MS TI Potrero Guasu –Paranhos/MS TI Ypo'i Paranhos/MS Kurusu Amba Coronel Sapucaia/MS Lideranças Guarani e Kaiowá

Título da Dissertação / Tese*	Pesquisador(a) / Etnia / Aldeia	Ano de defesa	Programa / instituição	Objetivo da Dissertação / Tese*	Metodologia	Local e sujeitos da pesquisa
Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guaraní Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem	LESCANO, Claudemiro Kaiowá Aldeia Taquaperi Coronel Sapucaia/MS	2016	Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS	Descrever os saberes indígenas que formam os pilares da educação Kaiowá, apontando orientações para a educação escolar indígena.	Investigação etnográfica e autobiográfica, desenvolvida por meio de observação, visitas e conversas com professores.	Aldeia Taquaperi Coronel Sapucaia/MS Mais velhos, sábios, rezadores e crianças Guaraní e Kaiowá
Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guaraní na Escola Municipal Indígena Nandajara Pólo da Reserva Indígena Te'yikue: Saberes Kaiowá e Guaraní, Territorialidade e Sustentabilidade	RAMIRES, Lídio Cavanha Kaiowá Aldeia Te'yikue Caarapó/MS	2016	Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS	Descrever os saberes Kaiowá e Guaraní, a cosmologia e/ou princípio que fundamenta a educação indígena, tendo em vista os seus usos no âmbito da Escola Municipal Indígena Nandajara Pólo da Reserva Indígena Te'yikue e, a partir destes, analisar a constituição dos saberes Kaiowá e Guaraní, territorialidade, sustentabilidade.	Pesquisa qualitativa realizada por descrição autoetnográfica e entrevistas com mais velhos e professores.	Aldeia Te'yikue Caarapó/MS Lideranças, mais velhos, professores e professoras Guaraní e Kaiowá
Educação Infantil: Criança Guaraní e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados	MACHADO, Michele Alves Kaiowá Aldeia Bororo Dourados/MS	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal da Grande Dourados/MS	Entender a educação infantil indígena dentro da cultura específica da Guaraní e Kaiowá.	Análise etnográfica de natureza qualitativa e pesquisa bibliográfica e documental sobre políticas de educação das crianças indígenas e projeto político-pedagógico. Estudo de caso na pré-escola I e II das escolas da Aldeia Bororo Ramão Martins e Tengatui Marangatu da Aldeia Jaguapiru e Lacui Roque Isnard.	Aldeias Jaguapiru e Bororo Dourados/MS Coordenadores e professores de nível 1 e 2 de jardim de infância e os pais dos alunos

Título da Dissertação / Tese*	Pesquisador(a) / Etnia / Aldeia	Ano de defesa	Programa / instituição	Objetivo da Dissertação / Tese*	Metodologia	Local e sujeitos da pesquisa
Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da Educação Escolar Indígena da Reserva Indígena Te'yikue	CARVALHO, Kátiana Barbosa de Guarani/Kaiowá Aldeia Te'y Kuê Caarapó-MS	2018	Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS	Registrar os saberes da Matemática da cultura Guarani/Kaiowá e as concepções dos professores formados em Matemática da aldeia Te'yikue.	Pesquisa qualitativa realizada por descrição autoetnográfica e conversas, relatos, observações e entrevistas com os professores indígenas Guarani e Kaiowá, falando de suas trajetórias de vida.	Aldeia Te'yikue Caarapó/MS Professores Guarani e Kaiowá
A criança Guarani Nandeva na Tekoha Porto Lindo/Japorã-MS	RODRIGUES, Eliezer Martins Guarani Nhandeva Aldeia Porto Lindo Japorã/MS	2018	Programa de Pós-Hrduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS	Identificar o processo de aprendizagem das crianças Guarani do tekoha Porto Lindo, município de Japorã/MS, antes da escolarização.	Estudo etnográfico (observação, conversas e experiências enquanto professor) e reflexões sobre a forma que educam e cuidam das crianças no contexto familiar e da comunidade.	Aldeia Porto Lindo Japorã/MS Crianças e mais velhos da comunidade
Análise morfológica da língua Kaiowá: fundamentos para uma gramática e dicionário bilingue	CARVALHO, Rosileide Barbosa de Kaiowá Aldeia Te'y Kuê Caarapó/MS	2018	Programa de Pós-Graduação em Linguística Universidade de Brasília – UNB	Desenvolver uma análise de aspectos fundamentais da morfologia (morfofossintaxe) da língua Kaiowá, de forma a aprofundar o conhecimento do seu léxico e de sua morfofossintaxe, assim como sobre os usos que fazem os Kaiowá das estruturas de sua língua, nas diferentes situações do seu dia a dia.	Estudos sobre as línguas Tupi-guarani e estudos linguísticos que abordam línguas de outros agrupamentos genéticos. Observação e coleta de dados linguísticos em reuniões culturais e políticas do seu povo.	Aldeia Te'yikue Caarapó/MS Comunidade Kaiowá

Título da Dissertação / Tese*	Pesquisador(a) / Etnia / Aldeia	Ano de defesa	Programa / instituição	Objetivo da Dissertação / Tese*	Metodologia	Local e sujeitos da pesquisa
Formação de Professores Guarani e Kaiowá: práticas pedagógicas interculturais do Curso Normal Médio Intercultural Indígena Ará Verá na perspectiva da V turma 2015	SOUZA, Valdenir de Guarani Nhandeva Aldeia Jaguapirú Dourados/MS	2019	Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS	Identificar as práticas pedagógicas diferenciadas e específicas desenvolvidas no processo de formação dos professores indígenas no curso Normal Médio Intercultural Indígena Ará Verá – V turma, entre os anos de 2015 a 2018.	Pesquisa autoetnográfica a partir do envolvimento e participação do pesquisador como formador da V Turma curso Ára Verá, para descrever as práticas pedagógicas específicas e diferenciadas. Análise dos documentos do Curso Ará Verá e da Legislação para a formação de professores indígenas e da educação escolar indígena e diálogo com alguns egressos do curso Ára Verá referente à I turma do ano de 1999.	Professores formadores indígenas e os sábios/sábias tradicionais indígenas participantes da V Turma Ára Verá

Sobre o pertencimento étnico, na tabela apresentada, procuramos descrever como cada pesquisador se posiciona e se identifica com a sua pertença étnica, o que será discutido no próximo item.

Desse modo, em nossas análises, buscamos compreender como a língua Guarani é sistematizada pelos intelectuais indígenas – nas ambivalências e contradições de suas vidas – vivenciados por diferentes «situações históricas,»³ em uma fronteira entre os conhecimentos ocidentais postos pela academia em contraponto aos conhecimentos Guarani e Kaiowá impressos em suas subjetividades.

³ Segundo Tonico Benites (2014), o termo «situações históricas» é utilizado para compreender o processo e expropriação dos territórios tradicionais e, posteriormente, o processo de reocupação desse território pelos Guarani e Kaiowá, os quais se dão em um processo de relação interétnica. Desse modo, o termo «situações históricas» compreende «[...] o período anterior a instituição do P.I.s (reservas indígenas), o período da criação desses postos, assim como o período mais recente, de reocupação dos territórios tradicionais» (BENITES, 2014, p. 32).

1. Conhecendo o povo Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul

O povo Guarani é reconhecido nos territórios do Paraguai, Argentina, Bolívia e Brasil. No Brasil, os Guarani se dividem em três subcategorias, sendo elas: Guarani Mbya, Guarani Ñandeva e Guarani Kaiowá, que se encontram nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Paraná e Rio Grande do Sul. A língua falada é o Guarani, porém Melià, em entrevista concedida à Lopes (2016, p. 293), alerta:

[...] o modo de falar, o sotaque, são muito característicos, com fonemas diferenciados. Entretanto, estamos em um momento, atualmente, em que muitos deles dominam o idioma paraguaio. O perigo não é tanto que eles falem também o guarani paraguaio; o perigo é o desuso e a vergonha de oralizar-se em sua própria língua.

Em Mato Grosso do Sul⁴, estão localizados, no Cone Sul do estado, apenas os Ñandeva e os Kaiowá, totalizando uma população de 54.818 habitantes (SESAI/MS, 2017). Desses, 13.520 se identificam como Guarani, 663 como Guarani Kaiowá, 40.633 como Kaiowá e 2 como Guarani Ñandeva. O termo Guarani e as suas denominações, como Ñandeva e Kaiowá, foram nominados pelos não indígenas, por aqueles que, a partir de um entendimento, efetuaram o registro. Tonico Benites (2014, p. 27), em seus estudos, explica:

Esses indígenas são conhecidos na literatura como sendo Guarani-Kaiowa e Guarani-Ñandéva (ver Schaden 1974, Melià, Grünberg e Grünberg 1976), embora apresentem muitos aspectos culturais e de organização social em comum, o primeiro, ou seja, Guarani-Kaiowá não se reconhece como sendo Guarani, mas aceita a denominação de Ava Kaiowá. Por sua vez os Guarani-Ñandeva se autodenominam como Ava Guarani.

Já Aquino (2012, p. 27) elucida:

⁴ Em Mato Grosso do Sul, segundo a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS, 2017), a população indígena soma 83.241 habitantes, presentes em 29 municípios. São representados por 08 etnias: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikináu, Atikum, Ofaié e Guató, que se comunicam na sua língua mãe, sendo: Guarani, Terena, Kadiwéu, Guató, Ofaié e Kinikináu.

Fonte: DSEI – Mato Grosso do Sul. O documento pode ser consultado em: <https://portal-arquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2017/dezembro/08/Anexo-1659355-dsei-ms.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

Na prática, os Kaiowá não aceitam ser chamados de Guarani-Kaiowá, porque existem várias características que o diferenciam um do outro, principalmente os preconceitos existentes entre eles, no nome de «Tembekúá» (nome pejorativo dado ao kaiowá pelo povo guarani, «lábios furados» que é pejorativo de acordo com a sua pronúncia e dependem de quem a pronuncia). A língua predominante é o Guarani, com algumas variações entre eles. Atualmente, praticamos a língua «jopara» (mistura), com muitos empréstimos linguísticos.

O que percebemos é uma aceitação, por parte dos Guarani e Kaiowá, das denominações dadas a esses povos, pois só convivendo e dialogando é que aprendemos sobre os equívocos nas denominações atribuídas aos povos indígenas, designando nomes que, para eles, não têm significados. Lescano (2016) revela que a diferença entre eles somente pode ser entendida por aqueles que vivem o ser Guarani e o ser Kaiowá.

Desse modo, o pesquisador explica que o «O Tavyterã, conhecido como Kaiowá, é o povo da floresta ka'aguygua ou ka'aguy pegua⁵, nome que veio dos não índios» (LESCANO, 2016, p. 12). Seguindo na mesma direção, Eliel Benites (2014, p. 39) profere que «Os Kaiowá e Guarani são, historicamente, conhecidos como povo da mata (Ka'aguygua ou ka'aygua = os da mata; o próprio nome Kaiowá vem dessa denominação), por escolherem, para a localização de suas aldeias».

Isso posto, Lescano (2016, p. 13) especifica que «Os Kaiowá se identificam nos cantos e nas rezas, assim também os Nhandeva têm seu próprio caminho de rezas». Continua (2016, p. 14) exemplificando que «Os Nhandeva conhecem diferentes plantas medicinais e sabem quais são as melhores e ainda transmitem esses conhecimentos às famílias, mesmo às novas gerações». Segundo Rodrigues (2018, p. 56, grifos nossos):

A palavra ñandeva vem sendo usada pelos mais sábios da aldeia principalmente os rezadores e que define sobre quem é o Nhandeva ou Nhandekuerava nos conhecimentos Guarani. Nhandeva significa que é aquele que pertence ao povo Guarani, o rezador identifica pela sua fala, pelo seu corpo, pela sua brincadeira, o modo de conversar, o respeito, sua paciência, o modo de ouvir e responder, pelos conhecimentos de mitos, contos, reza e tradição.

⁵ O termo *pegua* é utilizado pelos Kaiowá, afirmando o lugar do sujeito, «desse lugar», *ka'aguy pegua*= povo da floresta, povo desse lugar.

Diante das explicações elencadas sobre as denominações atribuídas a esses povos, seguimos em nossos estudos usando a denominação Guarani e Kaiowá, por ser a mais utilizada e aceita nas comunidades em que mantemos contato, embora entendamos, como Eliel Benites (2014, p. 50), que «[...] O ‘ser’ indígena foi construído a partir da relação com a sociedade envolvente, no processo discursivo. [...] o sujeito indígena e toda a visão constituída em relação à sua identidade foram construídos a partir de processos discursivos».

Desse modo, no próximo item, procuramos observar como a língua se apresenta enquanto um elemento fundamental na construção da identidade e do ser Guarani e Kaiowá, concordando com Gordon (2008), quando assevera que devemos analisar a linguagem no sentido de perceber como tais construções ocorrem, porque é por meio dela que criamos e vivenciamos significados.

2. Língua Guarani – construção do ser Guarani

Dentro da cosmologia Guarani, a língua é um dos elementos culturais mais importantes, pois carrega a identidade de um povo. Para Alves Machado (2016, p. 44): «A língua, ou, melhor, a palavra ou o ne’ẽ, para os Guarani da atualidade, assume relevância cosmológica e religiosa, representando importante elemento na elaboração da identidade étnica». Isso também é observado na explicação de Rosileide Barbosa (2018, p. 12): «[...] língua, minha maior referência étnica, pois por meio dela vejo o mundo ao modo da percepção de meu povo, Guarani em sua essência, mas Kaiowá em suas particularidades».

De acordo com Ramires (2016, p. 47, grifos do autor):

Por que a nossa língua – ñe’ẽ é um veículo que conduz os saberes, os cantos, as rezas do mundo espiritual para a vida material. O sujeito que conduz o ayvu possui a habilidade ou dom para repousar no seu assento – apyka. Através do ayvuque, o Ñanderu conduz a reza.

Conforme os excertos apresentados, verifica-se que a língua é um dos meios com os quais a cultura é mantida viva; sem ela, muitos elementos culturais não podem ser transmitidos. Lescano (2016, p. 32, grifo do autor) assevera:

A língua Guarani é a própria lei que expressa os pensamentos, entendimentos, valores, regras e significados, é por meio dela que se canalizam todos os conhecimentos do povo. Assim, para transmitir a sabedoria e se diferenciar de outros povos, não há possibilidade de mudar, pois sua mudança altera as regras, os valores

e os sentidos da rede de sabedoria construída, como rezas, danças, cantos, mitos e ética, que formam as leis.

Desse modo, compreendemos que a língua é o que caracteriza as fronteiras geográficas, culturais e epistemológicas de um povo, isto é, «[...] falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura» (Fanon, 2008, p. 50). Como frisa Ramires (2016, p. 48, grifos do autor):

[...] a nossa língua – Ñe’ẽ, o nosso ayvu necessita de uma boa recepção, ela vem como pássaro, procurando o assento – apyka, para repousar, no caso esse assento é a nosso corpo, a nossa memória. Por que a nossa língua – ñe’ẽ é um veículo que conduz os saberes, os cantos, as rezas do mundo espiritual para a vida material.

Segundo Eliel Benites (2014, p. 124, grifo do autor):

[...] a cultura kaiowá e guarani atual é formada a partir das expressões e linguagens que enunciam a realidade e criam condições de compartilhar a memória, na garantia do projeto coletivo. E este é o horizonte no qual se busca a plenitude e a sabedoria do aguyje.

Diante de uma sociedade colonizada, com uma língua oficial imposta como majoritária – português, no caso do Brasil –, muitas comunidades foram obrigadas a deixar de falar sua língua materna para se comunicar com a sociedade de modo geral, ou seja, com a sociedade colonizadora.

Assim, por um lado, entendemos que no momento histórico e de desterritorialização, deixar de falar a língua indígena foi um movimento de resistência, de sobrevivência. Por outro lado, de acordo com as análises da escrita dos intelectuais indígenas e de nossa observação e contato com os Guarani e Kaiowá, há a preservação da língua materna, sendo a grande maioria bilingue e, os que residem mais próximos da fronteira Brasil/Paraguai, em muitos casos, são trilingues.

Mesmo assim, as comunidades indígenas vivem um dilema no atual contexto histórico e linguístico, pois, mesmo com a garantia do uso das suas línguas maternas, elas precisam aprender o português para se comunicar com o entorno e, em muitos casos, até entre diferentes povos; o português, com isso, torna-se um elo de comunicação. O problema de uma língua tomada como norma culta padrão pode ocultar certas práticas discursivas, passando valores culturais de uma única cultura, ou seja, limita-se a reproduzir conhecimentos de uma cultura dominante.

Nesse caso, algumas famílias não ensinam a língua para que seus filhos não tenham sotaque e não sofram preconceito, e outras mantêm o ensino da língua, pois é por meio dela que passarão os saberes aos seus filhos. Como ressalta Alves Machado (2016, p. 23): «[...] O português se torna a língua dominante mesmo quando a criança é monolíngue na língua materna de casa, com a escolarização, ela se torna monolíngue do português». Para Aquino (2012, p. 107, grifos nossos):

Muitos pais comprometem a educação tradicional de seus filhos ao falar na língua da sociedade envolvente, desvalorizando a sua língua que está dando vida como sujeita. Sem a língua materna pereceremos. Ela é uma das bases fortalecedoras do ensinar e viver por completo a tradição.

Os estudos de Ramires (2016, p. 91, grifos nossos) revelam o seguinte:

A língua é um mecanismo de transição dos nossos saberes, de nos conectar ao nosso mundo físico e espiritual, porque muitos dos nossos saberes não possuem tradução, para a sua compreensão necessitamos desse meio. Porque a língua materna faz parte do nosso dia-a-dia, desde casa ao espaço da escola, sem esse mecanismo os nossos saberes – arandu/ayvu não possuem espaço e não conseguem se conectar nas práticas pedagógicas da educação escolar indígena.

No que tange a essa questão, Freire (2009, p. 323-324), ao analisar os problemas da tradução, profere que as línguas indígenas são «[...] detentoras de conhecimentos vitais sobre as espécies naturais. Cada uma dessas línguas constitui um sistema de cognição singular único». Nessa circunstância, o pesquisador enfatiza que, ao traduzir para o português, problemas conceituais são apresentados, reduzindo o seu significado por não ser possível transferir o sentido real e sua equivalência, principalmente, porque não pertence ao mesmo tronco linguístico.

Meliá, ao falar sobre o trabalho antropológico à Lopes (2016, p. 297), explica:

[...] a boa tradução é aquela que brevemente não fala o mesmo nome, não corresponde a uma transcrição literal do conceito antigo, do conceito guarani, entretanto, nos dá a entender, não somente pelo conhecimento, mas pela sabedoria e pela emoção, um conceito indígena. É uma técnica relativamente válida, isto é, podemos entrar em diálogo com essas culturas, mas também não entramos inteiramente nelas.

Outro fato importante que merece destaque sobre os falantes da língua equiva-le aos empréstimos utilizados. Já não é mais uma língua pura, mas com «mistasuras» de outras línguas, conforme explica João Machado (2013, p. 48-49): «As línguas são formadas por gerações de povos, tempos de práticas e convivência, então quanto mais houver convivência entre os povos nativos guarani com os homens ocidentais, a aproximação dessa fronteira cultural, somada a linguagem jopará ficará mais solida». Alves Machado (2016, p. 29, grifos do autor) também elucida:

[...] o termo jopará, usado para se referir a uma mistura, seja de comidas, de objetos ou até mesmo das línguas, e é muito utilizado pelos indígenas Kaiowá e Guarani da RID [Reserva Indígena de Dourados]. Tem sido usado, também, por indígenas de qualquer etnia quando precisam se apresentar, mas não falam a língua materna, ele diz: 'eu sou jopará', o que torna evidente a representação de uma nova categoria nas relações Interétnicas da RID.

O termo jopará dá significado às coisas que não são puras, conforme explica Machado (2013, p. 47, grifos nossos):

Na culinária guarani, existe um tipo de alimento que as pessoas fazem, trata-se de uma mistura de arroz com couro de porco e o feijão (kumanda), preparado numa única panela, esse tipo de alimento e chamado de jopará.

Também pode ser canjica (locro) com o feijão kumanda e pucheiro. Essa comida era típica dos trabalhadores braçais nos ervais e nas derrubadas das matas. Daí o termo jopará para as coisas que não são puras, qualquer coisa que não tem pureza seja nos alimentos, nos cruzamentos biológicos, nas letras de músicas regionais e na linguagem passa a ser entendida como um jopará. E uma mistura de qualquer coisa.

Porém, essas misturas ou empréstimos, como se refere Katiana Barbosa de Carvalho (2018, p. 14, grifos nossos), dificultam o entendimento e a transmissão dos saberes tradicionais e os significados que carregam, conforme podemos ver no relato da pesquisadora:

[...] através de conversa e relato com rezadores e moradores da aldeia, além das observações e convivências sobre os saberes da minha cultura e as práticas des-envolvidas no cotidiano. Foi muito importante essas conversas com rezador mais velhos da aldeia. Quando lhes disse que estava em busca de ouvir sobre as nossas

práticas desenvolvidas na cultura, demonstraram uma grande satisfação de me contar, através do diálogo. Para mim o ouvir nesse ato foi de grande importância. A dificuldade que tive é de poder entender a língua guarani pois os mais velhos e os rezadores não utilizam empréstimo na língua guarani.

Para Teodora de Souza (2012, p. 38): «[...]». É importante compreender que a criança pensa, entende, se expressa e produz na língua que fala e domina. A língua é, portanto, um dos processos próprios de aprendizagem», pois envolve a lógica de construção do pensamento e da pedagogia Guarani. Ou seja, mesmo falando a língua do outro (no caso, a língua portuguesa), o sujeito produz conhecimentos a partir da sua língua materna; desse modo, entendemos que nossos conhecimentos são produzidos dentro da língua que habitamos.

Diante da escrita, da escola e de outros fatores externos que, hoje, fazem parte do cotidiano Guarani e Kaiowá, João Machado (2013, p. 22) postula:

Neste cenário os indígenas são forçados a serem bilíngues (língua indígena/ língua portuguesa), até por necessidades de comunicação e de sobrevivência. É importante frisar que servidores públicos não-indios que trabalham com essa comunidade, e que não dominam a língua indígena, tanto nas áreas de saúde, educação, agricultura, órgãos como Funasa, (Fundação nacional de Saúde) e Funai, (Fundação Nacional do Índio) se comunicam com os indígenas somente na língua vernácula. Nas áreas da saúde e educação o canal comunicativo é bastante crítico. Nos atendimentos públicos de saúde pela má expressão dos indivíduos indígenas na língua portuguesa que não conseguem transmitir suas ansias e necessidades corretamente sobre as enfermidades, ocorrem erros gravíssimos na indicação de medicamentos por desentendimento linguístico. Exemplo pode ser citado por indígena tomar remédios sem dosagem correta por falta de leitura e compreensão da (L2).

Assim, Rosileide Barbosa (2018, p. 14) assevera:

Já não somos mais um povo de tradição unicamente oral. A escrita vem sendo desenvolvida já séculos, embora ainda existam Kaiowá que vivem da tradição oral. Mas a maioria, principalmente os Kaiowá das novas gerações, tem acesso à escrita do Português e, alguns, à escrita do Espanhol, línguas que competem com a língua nativa, influenciando-a enormemente e deslocando-a de suas funções vitais.

De outro modo, vemos que a competitividade está na língua escrita portuguesa, sendo que a língua escrita acaba por ter mais prestígio que a língua oral, por seguir as demandas da sociedade envolvente; a língua portuguesa é vista como uma oportunidade para os povos indígenas participarem, ativamente, da sociedade não indígena.

Enquanto sociedade de forma geral, guiada dentro dos padrões de poder e saber, seus conhecimentos pela língua escrita seguem se normatizando; os povos indígenas seguem se orientando, na educação tradicional, pela oralidade, em que os saberes e os fazeres Guarani e Kaiowá só podem ser repassados na língua materna, no dia a dia da comunidade. Não há como deixar algo escrito, catalogado, para ser desenvolvido sem a presença do outro. Essa é a lógica de viver em coletividade e compartilhar em comunidade – o outro sempre se faz necessário para que os saberes e fazeres continuem sendo reproduzidos, ao considerar que a língua desempenha um papel fundamental nesse processo.

Ao seguir nessa perspectiva, Melià (1997) nos alerta sobre o processo pelo qual a língua Guarani passa da função de uma «língua oral» para uma «língua escrita», em que ocorrem mudanças no sistema de comunicação e, conseqüentemente, há uma redução no significado que aquela língua, antes oral, pretende transmitir e os sentidos que ela carrega.

Desse modo, outra reflexão que fazemos em nossos estudos, é sobre o processo de tradução da língua Guarani – de tradição oral – para a língua portuguesa ou da língua portuguesa para a língua Guarani. Segundo Freire (2009, p. 324): «[...] Cada uma dessas línguas constitui um sistema de cognição singular e único»; além da carga cultural que cada uma carrega, corre-se o risco de mudanças e equívocos no significado e nos sentidos produzidos dentro de cada cosmovisão.

De outro modo, entendemos que a língua é responsável pela transmissão dos saberes, pois são nos signos que os saberes vão sendo expressos e veiculados. As palavras na língua explicam o modo de ser e fazer Guarani e Kaiowá. No que se refere à língua, Melià (1999, p. 13) observa:

A ação pedagógica tradicional integra sobretudo três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas.

Ao tentar compreender a amplitude da língua Guarani e Kaiowá, verificamos que ela abarca todo o ser Guarani e Kaiowá e que a sua complexidade está no

significado que carrega e como é transmitida dentro de um espaço cosmológico, o qual precisa ser vivido e sentido cotidianamente.

Considerações finais

Em linhas gerais, o texto apresenta que a presença de indígenas no ensino superior vem proporcionado a circulação de novos saberes, cosmovisões e a criação de epistemologias que reconhecem as ancestralidades, as histórias e as trajetórias de luta enquanto produção de conhecimento (Nascimento, Vieira, Aguilera Urquiza, 2020). As produções dos intelectuais indígenas têm provocado a realização de novas leituras, ressignificações e deslocamentos no pensar outras lógicas epistemológicas, metodológicas e culturais, além de um desconforto/desestabilização na maneira de perceber o outro. Em outras palavras, as dissertações e as teses desenvolvidas pelos professores Guarani e Kaiowá mostram uma escrita produzidas «nas fronteiras», uma escrita entre dois diferentes contextos e mundos. Uma escrita que ora dialoga entre os contextos e ora, reexiste no tempo e no espaço em que se encontram.

Para tanto, observamos nos escritos dos intelectuais Guarani e Kaiowá, que a língua, por meio da oralidade, carrega os valores e os conhecimentos do modo de ser e fazer Guarani e Kaiowá, ou seja, como dito anteriormente, trata-se de existir dentro de um universo linguístico, no qual a língua se mostra como um dos elementos que conecta o mundo físico e espiritual, se distanciando do pensamento ocidental.

Desse modo, em nossas análises, podemos compreender que cada grupo humano constitui seus saberes, vivências e explicações, os quais dão significado e sentido às coisas de acordo com os conhecimentos que vão sendo construídos ao longo da vida, que nos permitem ser quem somos, repletos de crenças, costumes, tradições, plenos de uma língua e enunciados que nos constituem enquanto sujeitos.

Referências

Aquino, Elda Vasques (2012) Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai, Amambai – MS. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

- Benites, Eliel (2014) Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da aldeia Te'yikue. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.
- Benites, Tônico (2014) Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Bergamaschi, Maria Aparecida (2014) Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. *Tellus*, ano 14, n. 26, p. 11-29.
- Carvalho, Rosileide Barbosa de (2018) Análise morfológica da língua Kaiowá: fundamentos para uma gramática e dicionário bilingue. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.
- Carvalho, Katiana Barbosa (2018) A matemática da cultura Guarani/Kaiowá e o processo de ensino/aprendizagem: diálogos de saberes. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.
- Fanon, Frantz (2008) *Pele negra, máscaras brancas*. Porto: Edição A.
- Freire, José Ribamar Bessa (2009) Tradução e interculturalidade: o passarinho, a gaiola e o cesto. *Alea: Estudos Neolatinos*, v. 11, n. 2, p. 321-338, 2009.
- Gordon, Lewis R. (2008) Prefácio. In: Fanon, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Porto: Edição A, p. 11-24.
- Machado, João (2013) Bialfabetização e letramento com adultos em Guarani/Português: é possível. Um estudo etnográfico do Tetã Guarani. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.
- Machado, Micheli Alves (2016) Educação Infantil: criança Guarani e Kaiowá da reserva indígena de Dourados. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.
- Lopes, Danielle Bastos (2016) Entre a terra e o céu Guarani: uma conversa com B. Meliã. *Espaço Ameríndio*, v. 10, n. 2.
- Lescano, Claudemiro P. (2016) Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

- Meliá, Bartomeu (1997) El Guarani y su reducción literária. In: MELIÀ, Bartomeu. *El Guarani conquistado y reducido*. Asunción: CEADUC/CEPAG, p. 260-271.
- Nascimento, Adir Casaro; Vieira, Carlos Magno Naglis; Aguilera Urquiza, Antônio Hilário (2020). Protagonismo indígena na pós-graduação: decolonizando o currículo e o espaço universitário. In: *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, p. 866-873.
- Ramires, Lídio Cavanha (2016) Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Ñandejara Pólo da reserva indígena Te'yikue: saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.
- Rogrigues, Eliezer Martins (2018) A criança Guarani Ñandeva na Tekoha Porto Lindo/Japorã-MS. Campo Grande, 2018. 64 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2010) *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa, Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Smith, Linda Tuhiwai. *Descolonizando Metodologias: pesquisa e povos indígenas*/ Linda Tuhiwai Smith; tradução Roberto G. Barbosa- Curitiba Ed UFPR, 201.239.
- Souza, Teodora de (2016) Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

Tercera parte

**EXPERIENCIAS INTERCULTURALES
Y PLURILINGÜES**

Confrontando las políticas lingüísticas de la escuela con los repertorios plurilingües de los jóvenes en Galicia

María Sol López Martínez

Gabriela Prego Vázquez

Luz Zas Varela

Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción¹

En este trabajo abordaremos las nuevas realidades multilingües de las escuelas de Galicia y las confrontaremos con las políticas lingüísticas que vertebran el currículo educativo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria (12-16 años). Para ello, en primer lugar, llevaremos a cabo un breve repaso del desarrollo legislativo en materia lingüística en Galicia. A continuación, en la sección 3, señalaremos el surgimiento de nuevos escenarios multilingües conectados con la migración en los espacios educativos gallegos para centrarnos en un instituto de secundaria representativo de estas transformaciones. Concretamente, analizaremos, desde el punto de vista cuantitativo, la posición de la lengua gallega en los nuevos repertorios plurilingües que emergen en estos nuevos contextos. Seguidamente, desde una perspectiva cualitativa y, a la luz de los datos de las biografías lingüísticas del alumnado, comprobaremos, en la sección 4, los nuevos perfiles sociolingüísticos de los estudiantes e indagaremos de qué modo están presentes en los repertorios híbridos conectados con la migración. Finalmente, en el apartado 5, dedicado a las conclusiones, apuntaremos sucintamente qué nuevo rumbo deberían tomar las políticas lingüísticas educativas para abordar las nuevas ecologías multilingües y promover la justicia sociolingüística en la escuela (Bucholtz et al., 2014; Zavalza, 2019).

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto I+D+I Espacios de transformación sociolingüística en el contexto educativo gallego: agencia de los hablantes, repertorios multilingües y prácticas (meta) comunicativas (Plan nacional I+D+I FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación PID2019-105676RB-C44/AEI/10.13039/501100011033.), Universidade de Santiago de Compostela).

2. Desarrollo legislativo de las políticas lingüísticas educativas en Galicia

El reconocimiento constitucional de la lengua gallega

La oficialidad de la lengua gallega en la Comunidad Autónoma de Galicia inicia en el último tercio del siglo XX con la aprobación de la Constitución Española de 1978. Esta oficialidad ya se había manifestado en el Estatuto de autonomía aprobado en 1936,² pero la guerra civil (1936-39) y posteriormente todo el periodo de la dictadura de Franco no posibilitó su entrada en vigor. Durante ese largo periodo estuvo prohibida la utilización de la lengua gallega en todas las instituciones oficiales y, por tanto, también estuvo fuera del sistema educativo. Es, pues, a partir de 1978 cuando se empiezan a elaborar las normas legislativas que devolverán a la lengua gallega, en la Comunidad Autónoma de Galicia, la oficialidad junto con el castellano. En el artículo 3 de la Constitución Española se establece:

1. El castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla.
2. Las otras lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.

Para desarrollar el contenido de este artículo de la Constitución, en 1981 el Parlamento de Galicia aprueba el Estatuto de autonomía (Lei orgánica 1/1981, do 6 de abril do Estatuto de Autonomía para Galicia (BOE, 101, do 28/4/1981). En el artículo 5 de esta ley se establece:

1. A lingua propia de Galicia é o galego.
2. Os idiomas galego e castelán son oficiais en Galicia e todos teñen o dereito de os coñecer e de os usar.
3. Os poderes públicos de Galicia garantirán o uso normal e oficial dos dous idiomas e potenciarán o emprego do galego en tódolos planos da vida pública, cultural e informativa, e disporán os medios necesarios pra facilita-lo seu coñecemento.
4. Ninguén poderá ser discriminado por causa da lingua.

² El texto del Estatuto de Autonomía de Galicia de 1936 puede consultarse en <https://www.parlamentodegalicia.es/sitios/web/Publicacions/Estatutos_de_Galicia_1936_1981.pdf>.

Así pues, con este artículo se confirma la oficialidad del gallego en todos los ámbitos sociales del territorio administrativo de la Comunidad Autónoma de Galicia y se le encomienda a las instituciones democráticas la tarea de garantizar y fomentar el uso del gallego.

En relación con la enseñanza, el artículo 27 de esta misma ley dispone que «No marco do presente Estatuto correspóndelle á Comunidade Autónoma galega a competencia exclusiva das seguintes materias: 20. A promoción e o ensino da Lingua Galega».

Y más adelante, el artículo 31 señala que

É da competencia plena da Comunidade Autónoma galega o regulamento e administración do ensino en toda a súa extensión, niveis e grados, modalidades e especialidades, no ámbito das súas competencias, sin perxuicio do disposto no artigo 27 da Constitución e nas Leis orgánicas que, conforme ó apartado primeiro do artigo 81 da mesma, o desenvolvan, das facultades que atribúe ó Estado o número 30 do apartado 1 do artigo 149 da Constitución e da alta inspección precisa pró seu cumprimento e garantía.

En conclusión, respecto al sistema educativo de Galicia, la legislación de lo que podemos llamar bloque constitucional determina que los poderes públicos de la Comunidad Autónoma son competentes en la gestión de la enseñanza en todos los niveles. Por consiguiente, le corresponde al gobierno autonómico y al parlamento la elaboración de la nueva norma que desarrolle el contenido de los citados artículos del Estatuto de Autonomía.

La Lei de Normalización Lingüística (LNL)

El desarrollo fundamental en materia lingüística se lleva a cabo en la Lei de Normalización Lingüística (LNL), aprobada en el Parlamento de Galicia en 1983. Este texto, tal como indican Monteagudo & Bouzada, «serve de espiñazo para todo o desenvolvemento lexislativo que se fixo posteriormente» (2002, p. 51). En su preámbulo se afirma:

A lingua é a maior e máis orixinal creación colectiva dos galegos, é a verdadeira forza espiritual que lle dá unidade interna á nosa comunidade [...].

A presente Lei, de acordo co establecido no artigo 3 da Constitución e no 5 do Estatuto de Autonomía garante a igualdade do gallego e do castelán como linguas

oficiais de Galicia e asegura a normalización do galego como lingua propia do noso pobo.

Se garantiza, por tanto, desde el principio la igualdad del gallego y el castellano en todos los ámbitos de la sociedad gallega y se ‘asegura’ su normalización. El desarrollo específico para el sistema educativo se concentra en los artículos 12, 13 y 14 que reproducimos a continuación

Artigo 12

1. O galego, como lingua propia de Galicia, é tamén lingua oficial no ensino en tódolos niveis educativos.
2. A Xunta de Galicia regulamentará a normalización do uso das linguas oficiais no ensino, de acordo coas disposicións da presente Lei.

Artigo 13

1. Os nenos teñen dereito a recibir-lo primeiro ensino na súa lingua materna. O Goberno Galego arbitrará as medidas necesarias para facer efectivo este dereito.
2. As Autoridades educativas da Comunidade Autónoma arbitrarán as medidas encamiñadas a promover-lo uso progresivo do galego no ensino.
3. Os alumnos non poderán ser separados en centros diferentes por razón de lingua. Tamén se evitará, a non ser que con carácter excepcional as necesidades pedagóxicas así o aconsellaren, a separación en aulas diferentes.

Artigo 14

1. A lingua galega é materia de estudo obrigatorio en tódolos niveis educativos non universitarios. Garantirase o uso efectivo deste dereito en tódolos centros públicos e privados
2. [...]
3. As autoridades educativas da Comunidade Autónoma garantirán que ó remate dos ciclos en que o ensino do galego é obrigatorio, os alumnos coñezan este, nos seus niveis oral e escrito, en igualdade co castelán.

Como hemos señalado, el contenido de los artículos que acabamos de citar van a servir de base para las sucesivas normas legislativas que, a lo largo de estos casi 40 años, se han promulgado para el sistema educativo gallego: oficialidad del gallego en todos los niveles educativos, derecho de los niños/as a recibir la primera enseñanza en su lengua materna, uso progresivo del gallego en la en-

señanza, no separación de los alumnos/as por razón de lengua, obligación del estudio de la lengua gallega en todos los niveles de enseñanza no universitaria y garantía de que el alumnado al acabar la enseñanza obligatoria tenga el mismo nivel de conocimiento de gallego que de castellano.

La finalidad de esta ley es avanzar en el proceso de normalización de la lengua gallega y conseguir una igualdad real con el castellano. Con todo, a lo largo de estos casi 40 años, a través de los sucesivos desarrollos normativos se han producido avances y también retrocesos. Vamos, pues, a analizar cada uno de los decretos que se aprobaron a lo largo de estos años.

a) DECRETO 135/1983, do 8 de setembro, polo que se desenvolve para o ensino a Lei 3/1983, de normalización lingüística

Este decreto es el primero que desarrolla los contenidos de la LNL. En él se establece para el periodo de 4-6 y de 6-8 años el uso, en el aula, de la lengua materna predominante por parte de los profesores. En las demás asignaturas se indica que se usarán indistintamente el gallego o el castellano tratando, en todo caso, de mantener un equilibrio entre las dos lenguas.³ Se propone un equilibrio en el empleo de las dos lenguas, pero este equilibrio cuantitativo, tal como señala Alonso Álvarez (2002, p. 341), se pretende mantener trasladando la responsabilidad de su cumplimiento a los órganos de dirección de los centros. Se puede afirmar con Monteagudo & Bouzada (2002, p. 54) que «o galego recibía no sistema educativo un tratamento similar ó dunha lingua estranxeira, limitándose a obriga-la súa aprendizaxe como materia nos niveis educativos non universitarios».

La poca precisión de este decreto respecto a las materias que se deberían impartir en gallego y el escaso control en el cumplimiento empuja a la administración a cambios importantes que se muestran en la Orde 1 de marzo 1988. Estos cambios están relacionados con la presencia del gallego como lengua vehicular. En los ciclos educativos medio y superior de EGB⁴ se especifica que el área de ciencias sociales debe ser impartida en lengua gallega. Esa concreción no se observa, sin embargo, en las etapas de enseñanza media. En este caso, se proponen una serie de asignaturas en las que se puede utilizar el gallego como lengua vehicular, pero será decisión del profesorado elegir las dos que se deben

³ Un análisis pormenorizado de los resultados de la aplicación de esta norma puede verse en Monteagudo & Bouzada (2002, pp. 54-59) y también en Alonso Álvarez (2002, pp. 335-343).

⁴ La Enseñanza General Básica, obligatoria, comprendía desde los 8 a los 14 años.

impartir obligatoriamente. Se establece además la obligatoriedad del uso del gallego en las tareas administrativas de los centros (vid. Monteagudo & Bouzada, 2002, pp. 56-59).

b) DECRETO 247/1995, do 14 de setembro, polo que se desenvolve a Lei 3/1983, de normalización lingüística, para a súa aplicación ó ensino en lingua galega nas ensinanzas de réxime xeral impartidas nos diferentes niveis non universitarios.

En 1990 se aprueba La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). Estas reformas en la legislación estatal hacen necesario por parte del gobierno autonómico de Galicia modificar las normas que se derivan del desarrollo de la LNL. En esta línea, se aprueba el Decreto 247/1995 cuya finalidad, como se indica en el título, es el desarrollo de la LNL. En el preámbulo del decreto se hace hincapié en avanzar en la normalización lingüística:

É necesario adapta-la normativa da Lei 3/1983, do 15 de xuño, de normalización lingüística, ó novo marco de aplicación da Lei 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo, e seguir contribuíndo a que sexan realidade os obxectivos fixados na citada Lei de normalización lingüística, salientando o que dispón o artigo 14.3º: as autoridades educativas da Comunidade Autónoma garantirán que ó remate dos ciclos en que o ensino do galego é obrigatorio, os alumnos coñezan este, nos seus niveis oral e escrito, en igualdade co castelán.

Con este objetivo, el nuevo decreto detalla la utilización de la lengua gallega en los distintos niveles de la enseñanza. En la educación infantil y primer ciclo de primaria se mantiene el criterio de usar en el aula la lengua materna predominante y se añade que «coidarán que adquiran de forma oral e escrita o coñecemento da outra lingua oficial de Galicia» (artículo 4.1). En el sistema educativo gallego no hay separación del alumnado por razón de lengua materna; ello supone que cuando en el aula la lengua gallega no es predominante, no es posible cumplir el artículo 13.1 de la LNL. Esta traba en el decreto se resuelve en el artículo 4.2 con la atención de forma individualizada al alumnado que no tengan suficientes conocimientos de la lengua predominante. Este es un obstáculo que, sin duda, complica el avance de la normalización, dado que la incorporación de la lengua gallega en las edades tempranas parece imprescindible para poder utilizar en ciclos educativos posteriores el gallego como lengua

vehicular y lograr de esta forma el dominio en igualdad de las dos lenguas oficiales al final de la enseñanza obligatoria.

En las siguientes etapas educativas, se enumeran las asignaturas que se deben impartir en gallego, tratando de que haya un equilibrio cuantitativo entre las dos lenguas oficiales. En línea con la norma anterior, se propone para impartir en gallego las materias de ciencias sociales y de biología. Pero que esas materias tengan como lengua vehicular el gallego, no implica que el alumnado tenga la obligación de utilizar esta lengua en las interacciones del aula; así se indica en el artículo 8.1 «debe procurar que os alumnos e as alumnas a utilicen nas manifestacións oral e escrita».

Pese a que la política lingüística en Galicia desde la última parte del siglo XX está asentada, tal como afirma Lorenzo (2005, p. 55), «nunha intervención lingüística de baixa intensidade» [...] centrada no obxectivo de non provocar ningún tipo de conflitividade na sociedade galega por motivos lingüísticos», en este periodo en el sistema educativo, cuando menos, se mejoró notablemente la competencia lingüística, sobre todo la lectura y escritura, en lengua gallega.

c) DECRETO 124/2007, do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo

Con anterioridad a este decreto, se aprobó en 2004 en el Parlamento de Galicia por unanimidad de todas las fuerzas políticas⁵ el Plan Xeral de Normalización da lingua Galega (PXNLG). Este documento

[...] non é un estudo verbo da situación sociolingüística da lingua galega hoxe. Certamente, nel existen apartados dedicados a unha análise e diagnóstico do estado actual do galego (Presentación, cadros de puntos fortes e débiles, etc.), pero que teñen como única finalidade a de serviren metodoloxicamente de punto de partida para o deseño de medidas de actuación, que son, en definitiva, o elemento nuclear de calquera proxecto destas características. (2006, p. 27).

En el año 2005 se produce un cambio de gobierno en la Comunidad Autónoma⁶ y el nuevo ejecutivo asume las medidas de actuación, que en materia de educación

⁵ En aquel momento, los partidos políticos con representación en el Parlamento de Galicia eran Partido Popular de Galicia, Partido dos Socialistas de Galicia y Bloque Nacionalista Galego.

⁶ El nuevo gobierno está formado por la coalición PSDG (Partido Socialista de Galicia) y BNG (Bloque Nacionalista Galego).

se proponen en el PXNLG. Consecuentemente, estas son las que sirven de base para la redacción del nuevo decreto. Gradín Martínez (2020, p. 35) señala que «con este texto fíxose unha discriminación positiva do galego na escola, co obxectivo de contrarrestar as diferenzas de privilexios entre esta lingua e o castelán no resto da sociedade». Este objetivo ya se avanza en el preámbulo de esta norma

[...] cómpre afondar no desenvolvemento dos preceptos da Lei de normalización lingüística no tocante ao ensino, sen dúbida un sector fundamental para a implantación de hábitos lingüísticos en galego, e establecer unha nova regulamentación do galego que facilite o seu emprego de xeito progresivo e xeneralizado en todos os niveis e graos non universitarios. Neste sentido, cómpre reforzar a dimensión comunicativa do galego en relación con contextos vivos, facilitarlle ao alumnado unha oferta educativa que o axude a percibir a utilidade da lingua e que o capacite para o seu uso correcto e eficaz, erradicando especialmente o seu emprego sexista en todos os ámbitos e respectando, así mesmo, a situación sociolingüística en que se enmarca cada centro.

En concordancia con esta declaración y de acuerdo también con las directrices que se marcan en el PXNLG, este decreto establece que, como mínimo, el 50% de las horas en cada una de las etapas de enseñanza obligatoria deben tener como lengua vehicular el gallego. Y además en esas asignaturas el alumnado tiene la obligación de utilizar el gallego en sus manifestaciones orales y escritas (artículo 13.1).

En la educación infantil los cambios, en relación con la normativa anterior, son también importantes. Se mantiene el uso de la lengua predominante entre el alumnado, pero

No caso de contornos castelán falantes, a utilización nesta etapa da lingua galega como lingua de comunicación e ensinanza será, como mínimo, igual á da lingua castelá. Fomentarse a adquisición progresiva da lectura e da escritura en galego, no sentido de que este se convirta no idioma base da aprendizaxe, de xeito que o alumnado obteña unha competencia que lle permita comunicarse normalmente en galego co alumnado e o profesorado (artículo 7.1).

El contenido de este artículo significa, como hemos dicho, un cambio muy importante, porque incorpora, desde el inicio, la lengua gallega tal como se propone en los objetivos específicos que, para esta etapa educativa, establece el PXNLG en el grupo de medidas 2.1.G (2006, p. 102).

En conclusión, con esta norma se pretende avanzar en la utilización progresiva del gallego para tratar de compensar la presión que el castellano ejerce en la sociedad. Como afirma Iglesias (2017, p. 55), «este decreto resérvalle ao ensino un papel compensatorio: se o galego se encontra minorizado fóra da escola, cómpre priorizalo nela».

d) DECRETO 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo non universitario de Galicia

Los avances que se habían logrado con el decreto anterior se truncaron con el cambio de gobierno que se produjo en 2009.⁷ En 2010 se aprueba este nuevo decreto que sustituye al anterior y que es el que está vigente en la actualidad.

A diferencia de los decretos anteriores, en el título, no se hace ninguna referencia al proceso de normalización en el que se encuentra la lengua gallega. En el preámbulo se señala que las autoridades educativas garantizarán «a igualdade de competencia lingüística nos dous idiomas oficiais». Aunque lo importante en esta norma es asegurar el uso de la lengua castellana como vehicular en un número de asignaturas:

O Decreto 124/2007, do 28 de xuño, orientouse nomeadamente cara á obtención dunha competencia axeitada en lingua galega no ensino obrigatorio, sen o establecemento dun número ou porcentaxe mínima de materias impartidas en lingua castelá, o cal podería chegar a cambiar o modelo de conxunción de linguas desenvolvido en Galicia desde o inicio da autonomía e aceptado por todos os galegos e galegas.

En el artículo 4 del decreto se enumeran los principios que guían el desarrollo de esta norma: igualdad de competencia en las dos lenguas oficiales; igualdad en las horas semanales y asignaturas impartidas en cada lengua; conocimiento de lengua(s) extranjera(s); promoción del plurilingüismo y participación y colaboración de las familias en las decisiones que afectan al sistema educativo. Como en las normativas anteriores, se establece en la educación infantil el empleo de la lengua predominante, pero a diferencia del decreto anterior no se fija para los entornos castellano-hablantes una utilización igual para cada una de las dos lenguas y además se determina que la lengua predominante se fijará

⁷ En este año vuelve al gobierno de la Xunta de Galicia el PPDG.

de acuerdo con una consulta a padres, tutores, etc. (vid. artículo 5.2).⁸ Se puede afirmar, por tanto, que el respeto a la lengua materna cuando esta es la gallega no se cumple en esta etapa educativa.⁹

En las siguientes etapas educativas el reparto de horas para cada una de las lenguas oficiales debe ser lo más equilibrado posible y, en todo caso, la utilización del gallego como lengua vehicular no puede superar el 50% del total de horas. Y dentro de estos porcentajes los contenidos científico-técnicos se impartirán en castellano, mientras que para las materias de humanidades y de biología se utilizará el gallego. Parece evidente que, si comparamos este decreto con el anterior (Decreto 124/2007), el retroceso en el apoyo al proceso de fortalecimiento y uso progresivo del gallego es muy significativo.¹⁰

Además de la reducción al 50% de la lengua gallega como vehicular en las etapas educativas hay un segundo aspecto de este decreto que marca nuevas diferencias con el anterior. Tal como indicamos, en el decreto de 2007 el alumnado debía utilizar el gallego en las manifestaciones orales y escritas en aquellas materias cuya lengua vehicular era el gallego. El actual decreto establece en el artículo 12.3 que, excepto en las materias de lingua gallega, lingua castellana y lingua extranjera, el alumnado podrá utilizar de forma oral o escrita la lengua oficial de su preferencia.

a) Equipos de normalización lingüística

En el sistema educativo, el gallego está presente como asignatura y también como lengua vehicular en parte de las materias del currículo educativo. Pero con la finalidad de promover el uso progresivo del gallego, según se indica en el citado artículo 13.2 de la LNL, desde finales de los años noventa se crean equipos de normalización lingüística¹¹ en los centros educativos. En su denominación, siempre se incluye el término ‘normalización’, excepto en el decreto que está

⁸ Este apartado fue anulado por la sentencia 1085/2012 del Tribunal Superior de Xustiza de Galicia (vid. Janeiro Espiñeira & Andrés Alonso, 2013b, pp. 7-10).

⁹ El PXNLG ya llamaba la atención sobre este problema: «Desde que aparecieron as garderías, os nenos entran non sistema preescolar, en moitos casos xa aos seis meses. Nas garderías botan boa parte das horas nas que están espertos, nelas empezan a relacionarse con outros, apréndenlles os nomes das cousas, comezan a falar na lingua na que sempre se sentirán seguros. Ora ben, en Galicia a presenza do galego nas garderías (hoxe escolas infantís) non chega ao 1% e son poucas as que respectan a lingua materna dos meniños, cando é a galega». (2006, pp. 21-22).

¹⁰ La comparativa de la utilización del gallego como lengua vehicular con el castellano en los dos decretos puede verse en Janeiro Espiñeira, Xosé Luís & Andrés Alonso (2013b, pp. 18-25).

¹¹ Cfr. Decreto 324/1996, do 26 de xullo, polo que se aproba o Regulamento orgánico dos institutos de educación secundaria y otros posteriores para diferentes tipos de centros.

actualmente vigente.¹² La finalidad de estos órganos es potenciar el uso de la lengua gallega en el ámbito educativo. En general, los equipos de normalización, desde su creación, tenían entre sus competencias proponer medidas para potenciar el uso del gallego en las actividades de los centros, pero en el Decreto 124/2007 se le otorga «un papel fundamental no deseño, posta en práctica e revisión dos programas de normalización lingüística nos centros educativos, tal e como se prevé no Plan Xeral de Normalización da lingua galega» (artículo 18.4). Esta labor cambia de nuevo en el decreto actual; de acuerdo con el cambio de denominación las competencias se centran única y exclusivamente en la promoción de la lengua gallega en los centros educativos (vid. artículo 15.3).

3. La posición del gallego en los nuevos repertorios plurilingües: el caso de Arteixo

El currículo educativo actual en Galicia contempla la enseñanza-aprendizaje de las variedades estándares de las dos lenguas co-oficiales, español y gallego, y le otorga especial importancia a la adquisición de las lenguas extranjeras, particularmente a la lengua inglesa, implementándose en muchos centros educativos sistemas de educación bilingüe orientados a potenciar esta lengua. Sin embargo, no tiene en cuenta las nuevas ecologías multilingües conectadas con la migración que comienzan a emerger en muchos centros de las ciudades gallegas o de entornos rururbanos. Así, aunque Galicia ha sido tradicionalmente una comunidad de partida de migrantes, en las últimas décadas ha acogido a personas procedentes de diferentes orígenes y a descendientes de migrantes retornados de diversos países de Latinoamérica. De este modo, el perfil sociolingüístico de las escuelas ha ido cambiando, dado que las lenguas familiares de los estudiantes no se limitan al español y al gallego exclusivamente.

Un ejemplo representativo de esta situación diversa es el municipio de Arteixo (en A Coruña, Galicia). Este ayuntamiento rurrurbano, limítrofe con la ciudad de A Coruña, ha acogido en las últimas décadas a migrantes de diferentes nacionalidades. Esta situación repercute en la diversidad lingüística de los espacios educativos, pues están experimentando una transformación sociolingüística al incorporarse estudiantes con repertorios comunicativos muy diferentes a los estudiantes autóctonos. Según los resultados de la encuesta so-

¹² En Decreto 124/2007 se denominan ‘Equipos de normalización e dinamización lingüística’; en el Decreto 79/2010 cambian su denominación a ‘Equipos de dinamización lingüística’.

ciolingüística ESAVEL¹³ (Prego, Neira & Zas, 2023), en torno al 19.6% de los estudiantes de los centros de Educación Secundaria de este municipio han nacido fuera de Galicia: un 8.6 procede de otras comunidades del Estado Español y el resto, en torno a un 11%, procede de diferentes países y continentes: en la tabla 1 incluimos los datos relativos a un Instituto de Enseñanza Secundaria de este Ayuntamiento, en los que se observan los porcentajes de estudiantes en relación con el país de procedencia.

Tabla 1. Países de origen de los entrevistados/as

País	%	País	%
Galicia	80.5	Senegal	0.2
Resto de España	8.6	África (sin especificar)	0.1
Venezuela	2.1	Bélgica	0.1
Marruecos	1.7	Chile	0.1
Suiza	1.5	Ecuador	0.1
Uruguay	0.8	Estados Unidos	0.1
Portugal	0.7	Etiopía	0.1
Colombia	0.5	Holanda	0.1
Rumanía	0.5	Nicaragua	0.1
Brasil	0.3	Noruega	0.1
China	0.3	República Dominicana	0.1
Cuba	0.3	Ruanda	0.1
Perú	0.3	Rusia	0.1
Argentina	0.2	Ucrania	0.1
El Salvador	0.2	Jordania	0.1

Este porcentaje aumenta si observamos el país de nacimiento de los progenitores de los estudiantes. Así, este ítem nos muestra que 25% de las madres y de los padres de los adolescentes de este municipio son de origen alóctono. Y, aunque el porcentaje de población extranjera no es tan elevada como en las grandes ciudades, el impacto en los espacios educativos rurrurbanos no es menor. Se ha pasado de un estudiantado bastante homogéneo en relación con su proceden-

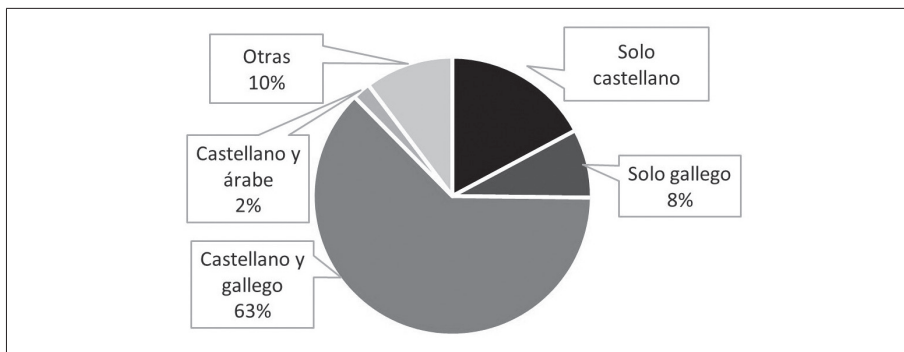
¹³ ESAVEL es una encuesta sociolingüística que hemos desarrollado en el Grupo Metalingüística en el marco de diferentes proyectos de investigación y que hemos ya implementado en tres centros educativos.

cia, su perfil sociolingüístico y su clase social, a un alumnado muy diverso, con repertorios comunicativos y países de origen muy distinto. En muchos casos, esto provoca que los estudiantes tengan un desigual acceso a los recursos lingüísticos y al capital simbólico de la comunidad (Bourdieu, 1991).

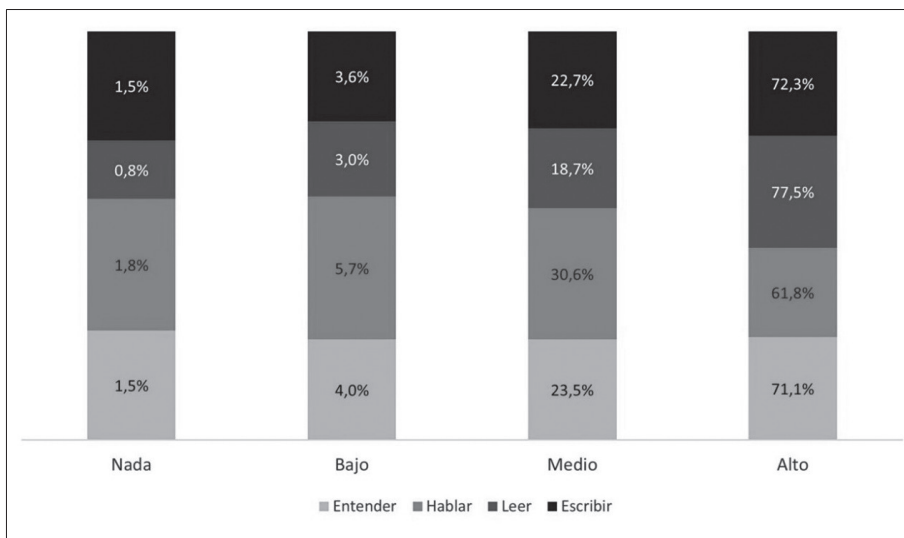
Este contexto reposiciona la situación del gallego en un nuevo escenario sociolingüístico que es necesario abordar. Tradicionalmente, se ha investigado el proceso de minorización que esta lengua ha sufrido por su subyugación al español (González et al., 2009). Sin embargo, esta nueva situación sociolingüística exige replantearse las políticas lingüísticas educativas en la escuela y analizar la posición de la lengua gallega y sus variedades en estos nuevos escenarios locales. Es muy importante para el futuro de la lengua gallega implementar estrategias que propicien que los jóvenes de origen alóctono incorporen esta lengua a sus repertorios comunicativos, pues los resultados de nuestras investigaciones nos muestran que el español es mayomente la lengua autóctona hacia la que la hacen su muda lingüística (Pujolar, González & Martínez, 2010; Pujolar & González, 2013; Prego & Zas, 2023; Pereiro, Prego & Zas, 2017).

Esta preferencia por el español no es arbitraria, sino que está condicionada por el propio contexto sociolingüístico del municipio. Los resultados de nuestra encuesta recogidos en Prego et al. (2023) muestran que el castellano es la primera lengua familiar (60.7%), seguida con bastante diferencia del gallego (33.3%) y, en menor medida, del árabe/dariya (4%). Sólo el 8% del alumnado afirma que el gallego es la lengua con la que aprendió a hablar.

Por su parte, el gallego ocupa el primer lugar como segunda lengua de uso habitual (57.2%), mientras que un 39.6% de los estudiantes declara que el castellano es su segunda lengua familiar. Por último, hay que destacar que un 63% de los estudiantes entrevistados se identifica tanto con el castellano como el gallego, siendo para ellos más importante el castellano. Por último, el alumnado que indica que sólo se identifican con el castellano supone el 17%. El 6%, correspondiente a las combinaciones que clasificamos como «otras» en el gráfico 1, serán abordadas con más detalle y desde el punto de vista cualitativo en el apartado 4.

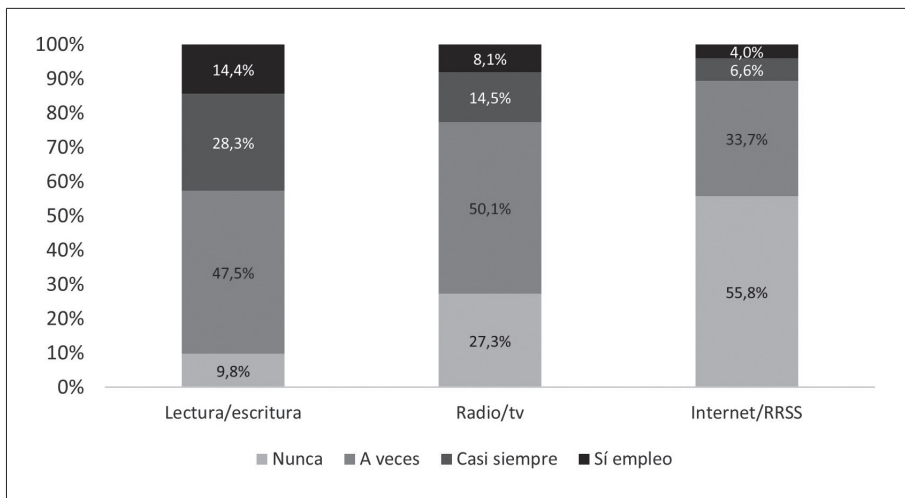
Gráfica 1. Combinación de lenguas familiares

A pesar de que la lengua gallega no está posicionada como principal lengua familiar, los estudiantes tanto autóctonos como alóctonos declaran, como observamos en el gráfico 2, tener buenas competencias lingüísticas en esta, sobre todo en la lecto-escritura, valoración que se justifica por ser una de las lenguas de instrucción.

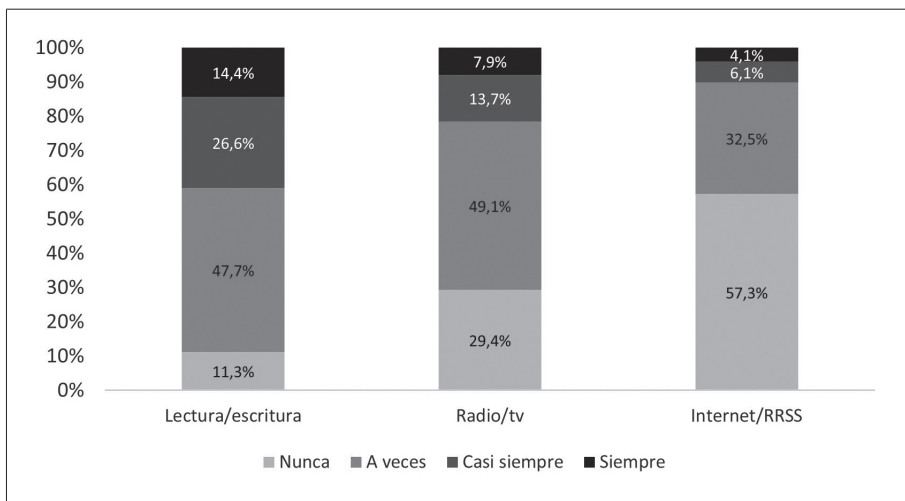
Gráfica 2. Competencias lingüísticas GALLEGO

Sin embargo, los jóvenes apenas usan el gallego en su vida cotidiana, como se observa en los gráficos 3 y 4:

Gráfica 3. Uso del gallego en estudiantes autóctonos



Gráfica 4. Uso del gallego de todo el colectivo de jóvenes



En nuestra opinión, es necesario abordar cada una de estas nuevas realidades multilingües desde una perspectiva etnográfica y émica que permita a los diferentes actores sociales ahondar y reflexionar sobre los repertorios y experiencias lingüísticas que se van incorporando a sus trayectorias vitales. Los resultados

cualitativos de nuestra investigación en el marco del proyecto EquilinGalicia¹⁴ (Prego & Zas, en prensa) nos indican que una investigación-acción participativa basada en la reconstrucción de las biografías lingüísticas es adecuada para la visibilización de trayectorias lingüísticas que conforman el nuevo repertorio comunicativo multilingüe de la comunidad educativa, a la vez que refleja la diversidad lingüística de la sociedad, pues la escuela es un espacio en el que se representan los cambios sociolingüísticos en curso y, por tanto, un espacio privilegiado para explorarlos. En este sentido, el análisis del *corpus* de biografías lingüísticas obtenido en este marco de investigación es pertinente tanto para profundizar en las relaciones entre lenguas, discursos y sociedad desde la sociolingüística crítica, como para replantear las estrategias de la educación lingüística en estos nuevos escenarios.

4. El plurilingüismo invisibilizado en el marco educativo: una propuesta para la reconstrucción de los repertorios del aula

La reconstrucción discursiva de las biografías lingüísticas constituye una actividad de conciencia metalingüística que propicia la reflexión sobre el multilingüismo. De hecho, el Portfolio europeo de las lenguas¹⁵ incluye una actividad que gira alrededor de la reflexión lingüística autobiográfica. Una (auto)biografía se refiere a una historia en la que el sujeto reflexiona sobre la incorporación de las experiencias lingüísticas a su trayectoria de vida.

La finalidad es que afloren los repertorios comunicativos del aula, del centro, de las familias y de la comunidad, y que los estudiantes reflexionen sobre esta diversidad lingüística como un valor. Esta actividad va orientada a fortalecer la cohesión social entre los adolescentes ante estas nuevas realidades multilingües y multiculturales ligadas a la posmodernidad.

¹⁴ Esta investigación se ha desarrollado en el marco del proyecto I+D+I Espacios de transformación sociolingüística en el contexto educativo gallego: agencia de los hablantes, repertorios multilingües y prácticas (meta) comunicativas (Plan nacional I+D+I FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación PID2019-105676RB-C44/AEI/10.13039/501100011033), Universidad de Santiago de Compostela).

¹⁵ El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) es un documento personal, basado en el MECR y promovido por el Consejo de Europa, en el que las personas que aprenden o han aprendido una lengua pueden registrar y reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas. El Portfolio consta de un Pasaporte de lenguas que el usuario va actualizando con regularidad. También contiene una biografía lingüística detallada que describe la experiencia de cada persona con las diferentes lenguas y que está orientado a guiar al usuario en la planificación y evaluación de los progresos sobre el aprendizaje de lenguas. Por último, incluye un *dossier* con ejemplos de trabajos personales que ilustre las competencias lingüísticas del usuario.

La reconstrucción, observación y recogida de las biografías lingüísticas en nuestro proyecto, se ha realizado en el marco de una etnografía colaborativa y multi-situada. La etnografía fue diseñada para propiciar un cambio de rol de los participantes que permita a los estudiantes ser coinvestigadores del proyecto. Los estudiantes reciben formación por parte de las investigadoras de la USC sobre la diversidad lingüística y sobre cómo elaborar una biografía lingüística. También les dan pautas para desarrollar la investigación sobre las lenguas familiares y reciben formación concreta sobre la plataforma BLAVEL. Asimismo, son acompañados por sus docentes en esta actividad y, en función de las peculiaridades de cada grupo, se proponen diferentes dinámicas para representar y compartir las biografías en el aula.

El objetivo es que los participantes reconstruyan discursivamente no sólo sus trayectorias lingüísticas, sino también que indaguen e investiguen las lenguas de su familia para reconstruir el árbol lingüístico familiar. Así, en este proceso etnográfico hemos observado cómo los participantes se involucran emocional y personalmente con los temas de investigación (Ellis & Bochner, 1996). De esta manera, el proceso de coinvestigación promueve actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y contribuye no sólo a una concienciación sobre el multilingüismo de su entorno, sino que también puede desencadenar acciones de compromiso y activismo de los participantes para fomentar y respetar la diversidad a la vez que se impulsa la lengua autóctona.

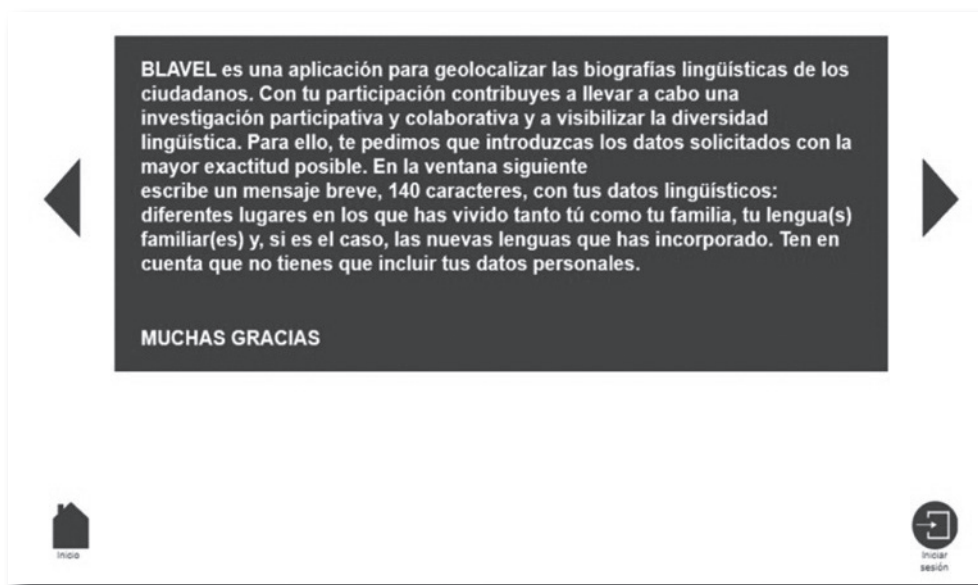
Los datos procedentes de esta etnografía posibilitan acceder a diferentes espacios: los repertorios lingüísticos del aula y del centro, fruto de la reconstrucción de las biografías lingüísticas de los estudiantes, las lenguas del espacio familiar y los repertorios de la comunidad. En este sentido, la etnografía desarrollada para observar y recoger las biografías lingüísticas nos descubre otras dinámicas sociolingüísticas y prácticas lingüísticas difíciles de captar en el aula (espacios informales de socialización, espacio familiar u otros espacios que no están bajo control de la escuela ni de la familia). El cruce de todas estas biografías constituye una ventana para observar cómo emerge el multilingüismo en una comunidad bilingüe gallego/español y cómo estas transformaciones sociolingüísticas afectan tanto a las relaciones entre el gallego y el español como al proceso de normalización lingüística del gallego.

La reconstrucción va encaminada a identificar y analizar los repertorios plurilingües presentes en los diversos contextos familiares y sociales. Esta reconstrucción puede realizarse con metodologías diversas: a través de un diario, con la esquematización en forma de árbol de los actores, con la narración de

historias y episodios sobre el contacto con las diferentes lenguas o narrativas que se focalicen en las trayectorias familiares.

Las biografías lingüísticas representadas en árboles, esquemas, redacciones o audios, se archivan en BLAVEL, un recurso TIC, TAC, TEP para la ciencia ciudadana,¹⁶ que permite geolocalizar las biografías lingüísticas de los estudiantes de los institutos. En la imagen 1¹⁷ se muestra la primera pantalla de la herramienta digital en la que se expone la finalidad de la aplicación.

Imagen 1



La plataforma BLAVEL, que hemos desarrollado en el marco de los proyectos,¹⁸ permite, a través del trabajo colaborativo en línea, compartir una gran cantidad de biografías lingüísticas que ponen de relieve la diversidad lingüística de los espacios educativos. La finalidad de la plataforma BLAVEL es visibilizar todos

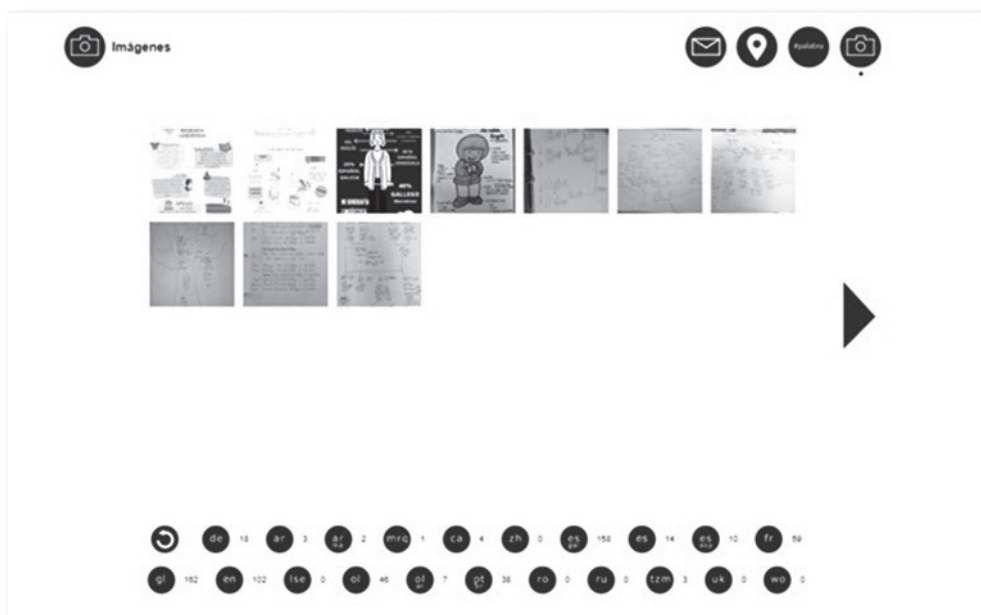
¹⁶ BLAVEL es un recurso TIC-TAC-TEP porque están mediadas por las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones). A su vez, son TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), pues se crea y se adquiere nuevo conocimiento y, finalmente, son TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) porque son concebidas en proyectos de investigación participativa en el marco de la ciencia ciudadana (Prego y Zas, en línea).

¹⁷ Todas las imágenes de este artículo proceden del recurso BLAVEL del grupo de investigación Metalingüística, del que forman parte las autoras Prego Vázquez y Zas Varela.

¹⁸ Los proyectos de investigación: 1. Superdiversidad lingüística en áreas periurbanas. Análisis escalar de procesos sociolingüísticos y desarrollo de la conciencia metalingüística en aulas

los repertorios de la comunidad para: a) valorar la diversidad lingüística; b) promover la tolerancia lingüística y cultural; c) preservar y valorar el gallego en los nuevos contextos plurilingües del siglo XXI; d) fomentar el plurilingüismo y conocer la diversidad lingüística de nuestro entorno, y e) proponer recursos y actividades para la educación lingüística inclusiva. En la imagen 2 se visualizan algunos mensajes de las biografías disponibles en la aplicación digital.

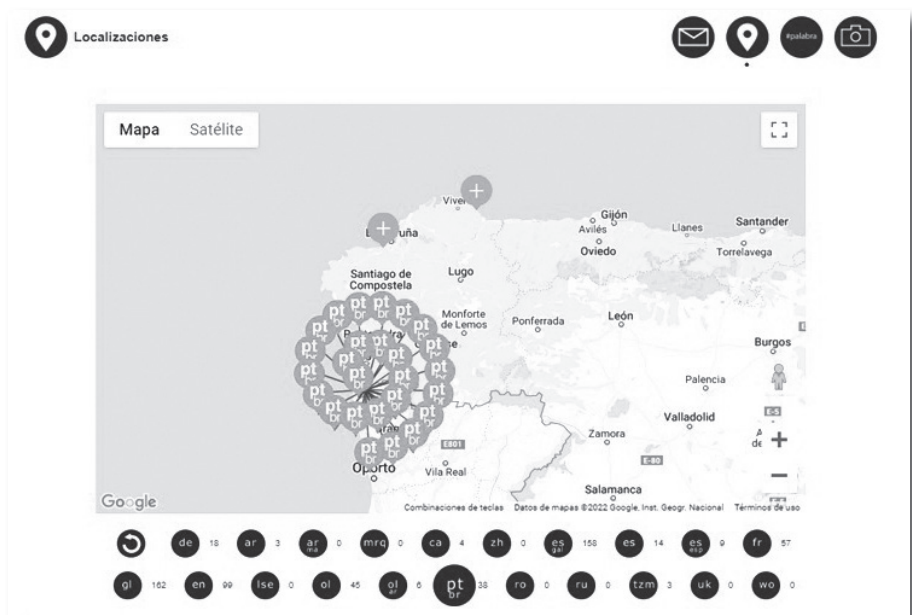
Imagen 2



Hoy, la plataforma BLAVEL contiene 147 biografías procedentes de tres espacios rurrurbanos de tres provincias gallegas con un multilingüismo emergente en Galicia: Arteixo, Burela y Tomiño. En la imagen 3 se muestra un espacio geográfico Tomiño, provincia de Pontevedra Galicia) en el que se geolocalizan las diversas lenguas presentes en las biografías de los estudiantes.

multilingües (F12016-76425-P), y 2. Espacios de transformación sociolingüística en el contexto educativo gallego: agencia de los hablantes, repertorios multilingües y prácticas (meta) comunicativas (PID2019-105676RB-C44).

Imagen 3



Por otro lado, estas biografías lingüísticas se compartieron en aula y se organizaron sesiones y grupos de discusión en torno a las mismas. Estas interacciones grabadas y transcritas se han procesado en el *corpus* CORHES del proyecto de investigación (Corpus de repertorios heteroglósicos de estudiantes de secundaria) que contiene hoy más de 45 horas de grabación. El análisis de estos datos muestra:

- (a) la diversidad lingüística en el seno de las familias tanto de los estudiantes de origen alóctono como de los estudiantes de origen autóctono y, por tanto, el plurilingüismo dinámico emergente;
- (b) la ruptura de la transmisión familiar del gallego;
- (c) la relevancia de las prácticas comunicativas híbridas y mezcladas en los usos lingüísticos de los jóvenes.

En concreto, en este capítulo nos centraremos en los datos del municipio de Arteixo y ejemplificaremos estos tres aspectos con muestras representativas de una de las escuelas de este municipio.

4.1 La diversidad lingüística. Hacia un plurilingüismo dinámico emergente

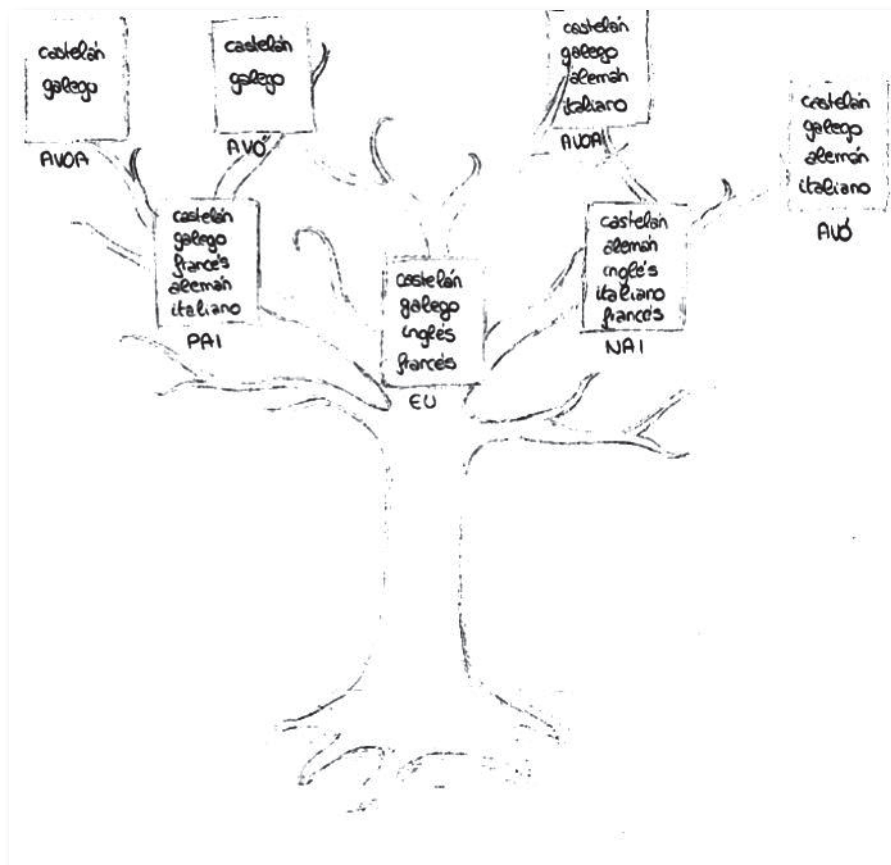
La etnografía realizada en las escuelas nos ha permitido descubrir las lenguas y variedades presentes en el aula, la familia y la comunidad, así como las denominaciones que los estudiantes les dan a sus lenguas y variedades, esto es, los glotónimos. Concretamente, la observación de las biografías nos muestran que el nuevo repertorio lingüístico de la comunidad está formado por las siguientes lenguas y variedades: diferentes variedades del español peninsular, de Canarias o de América (Uruguay, Argentina, Venezuela, Cuba, República Dominicana, entre otros), variedades de gallego, alemán, amazigh/tamazigh, árabe formal, bable, dariya (variedad Marrocos), dariya (variedad Argelia), caló, catalán (también variedades de Mallorca y Valencia), chino, euskera, francés, hassāniyy, holandés, guaraní, inglés, italiano, jordano, lengua de signos española, noruego, polaco, portugués (variedad peninsular y variedad de Brasil), rumano, ruso, wolof y ucraniano.

Los datos recogidos nos permiten observar que tanto las familias de los estudiantes autóctonos como alóctonos presentan trayectorias transnacionales y plurilingües. Así se comprueba en los árboles lingüísticos cómo muchos de los abuelos de los estudiantes gallegos fueron migrantes en otros países de Europa o América. Observemos las imágenes 4 y 5.

Imagen 4



Imagen 5



También nos acerca a la diversidad lingüística de las familias de estudiantes de origen alóctono, tal como este estudiante indica en su biografía de la imagen 6. El estudiante indica que nació en «España»; por tanto, usa el español con sus amigos, el gallego lo utiliza en la escuela y el amazigh lo emplea con su familia.

Imagen 6

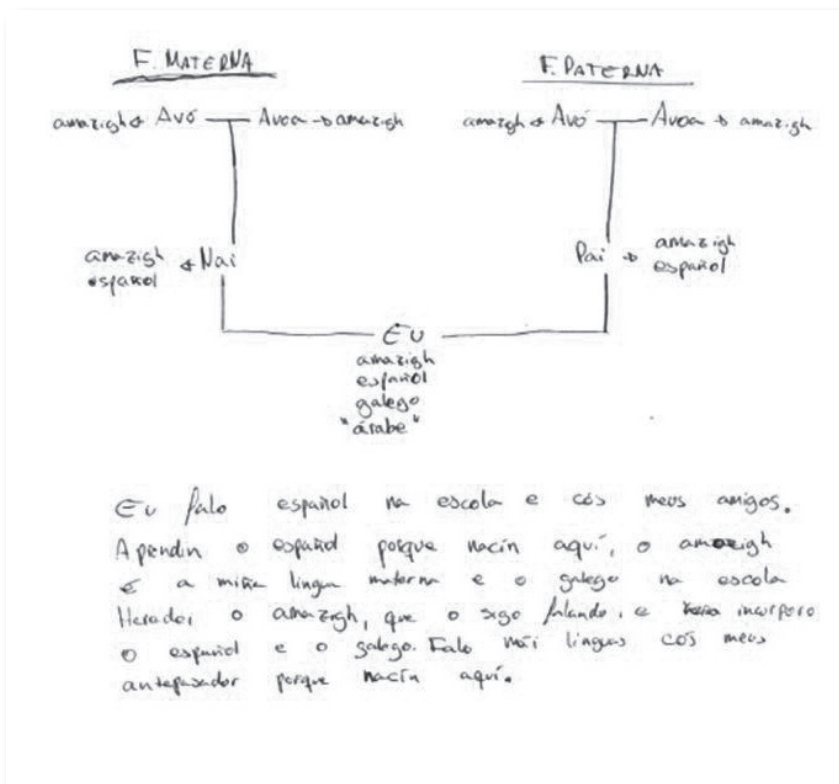


Imagen 7

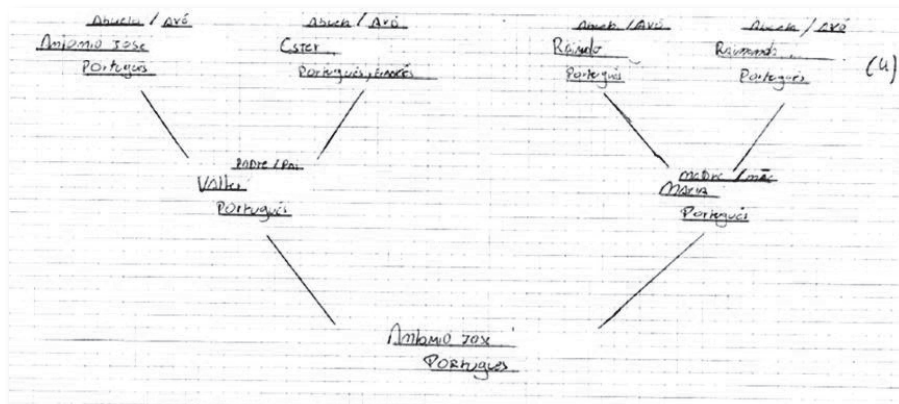
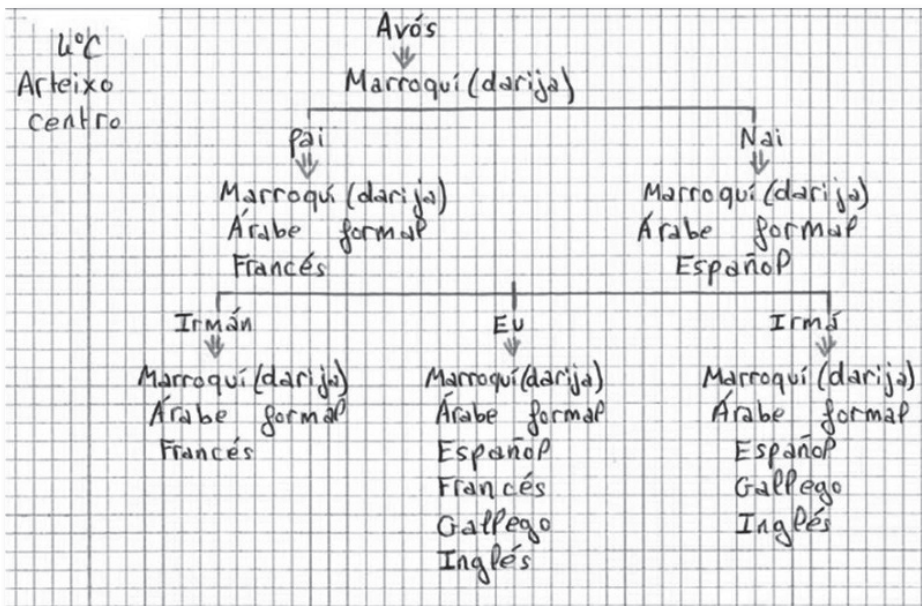


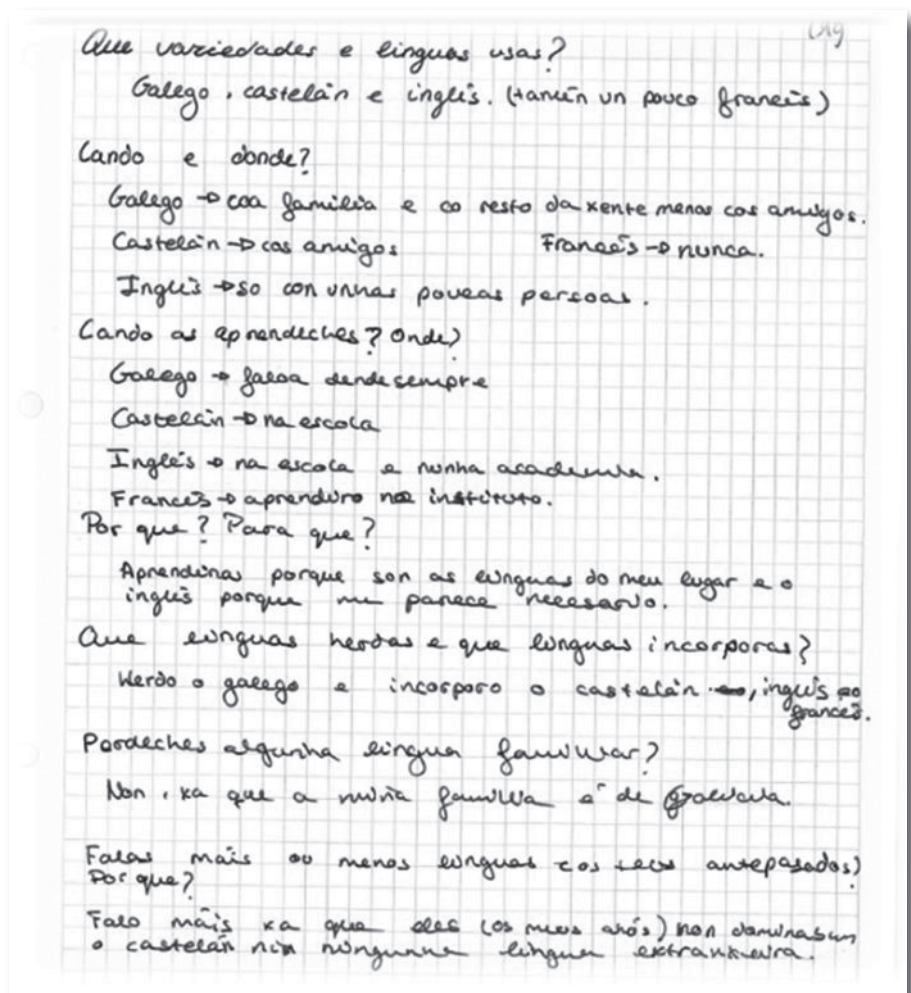
Imagen 8



4.2 La ruptura de la transmisión familiar del gallego

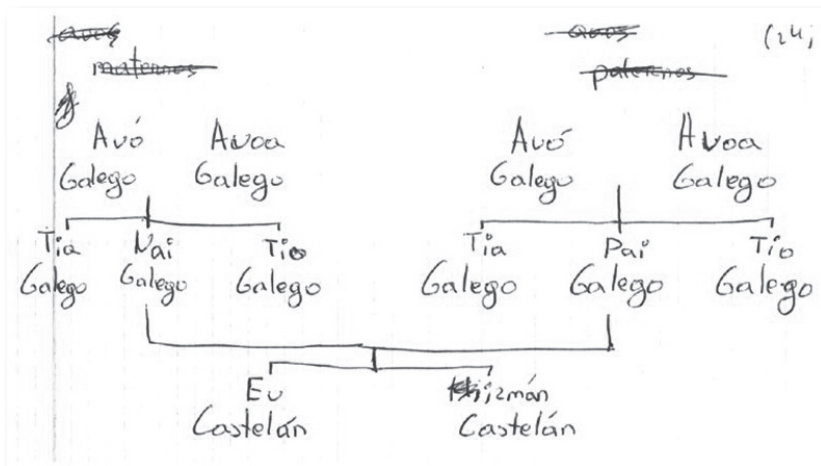
La mirada transgeneracional a través de los árboles lingüísticos muestra los procesos de mantenimiento y cambio del gallego y nos permite visibilizar la diversidad lingüística de las familias de estudiantes de origen alóctono. En el caso de las familias autóctonas, observamos cómo el gallego suele ser la primera lengua de los abuelos, y que, en algunos casos, aunque se mantiene, pierde presencia en las relaciones con los amigos. En la imagen 9 el estudiante declara que emplea la lengua gallega con su familia y otras personas, excepto con los amigos.

Imagen 9



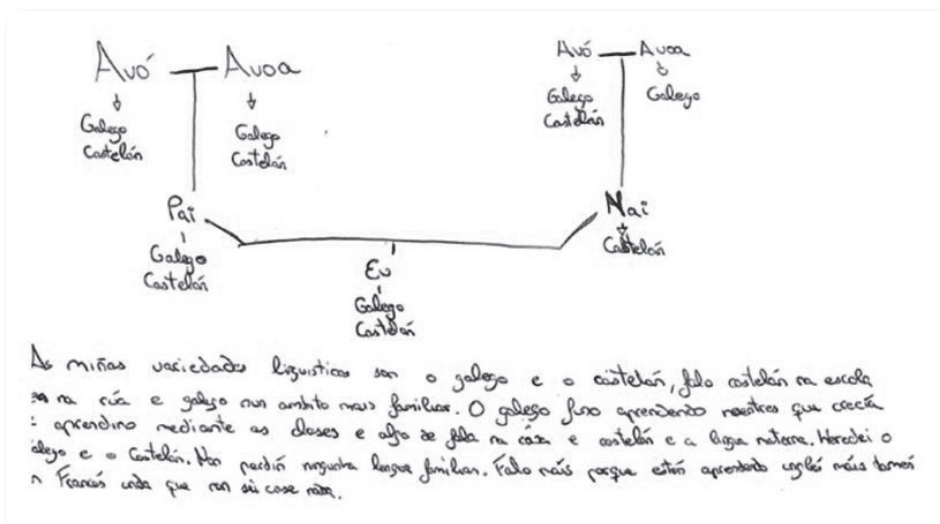
El estudiante, cuya biografía se muestra en la imagen 10, indica que tanto con sus abuelos como con sus padres y tíos emplea como lengua de comunicación la lengua gallega, excepto con su hermano, que usa el castellano.

Imagen 10



En la biografía de la imagen 11 se visualiza una situación bastante frecuente, el uso del bilingüismo familiar. Con los abuelos, por parte de su padre, utiliza tanto el gallego como el castellano, al igual que con su padre. Con los abuelos por parte de su madre y con su madre usa más castellano que gallego.

Imagen 11



4.3 *La relevancia de las prácticas comunicativas híbridas y mezcladas en los usos lingüísticos de los jóvenes: la creación de espacios transformadores*

El escenario sociolingüístico que hemos descrito favorece la emergencia de prácticas translingüísticas y revela el papel transgresor de los jóvenes ante las fronteras lingüísticas y las ideologías monoglósicas impuestas por las políticas lingüísticas educativas. Así, los jóvenes alóctonos constituyen agentes clave en la creación de nuevos repertorios transnacionales en el que se relocaliza el gallego junto con el español y en el que las prácticas híbridas y de mezcla cobran una especial importancia como podemos observar en el siguiente ejemplo que hemos analizado en Moustou, Prego y Zas (2020). En este proceso, observamos, por ejemplo, cómo en el caso de los chicos de origen marroquí los recursos del español y el dariya cobran especial importancia de sus prácticas translingüísticas, el gallego apenas tiene relevancia, como se puede observar en el siguiente episodio en el que la estudiante 1 reflexiona sobre sus repertorios comunicativos:

Episodio 1

- Estudiante 1: básicamente <pausa/> las <pausa/>
 los idiomas que tengo aquí son los que uso en mi vida cotidiana <pausa_larga/>
 Investigador 1: hum <pausa_larga/>
 Estudiante 1: si no es <pausa/> o sea en casa es fuera y y ay nada <pausa_larga/>
 Investigador 1: hum <pausa_larga/>
 Estudiante 1: y es una mezcla <pausa/> hago una mezcla de todo <pausa_larga/>
 Investigador 1: hum <pausa_larga/>
 Estudiante 1: y ya <pausa_larga/>
 Investigador 1: y <pausa/> no sé <pausa/> ¿alguna sensación especial con algún idioma? <pausa/> cuando <pausa/> no sé <pausa_larga/>
 Estudiante 1: a lo mejor tengo más <pausa/> más facilidad con unos que con otros o sea <pausa/> más ligereza <pausa_larga/>
 Investigador 1: hum <pausa_larga/>
 Estudiante 1: a la hora de hablar <pausa/> por ejemplo el español y el árabe <fragmento_ininteligible/> tengo más ligereza al hablar que gallego <pausa_larga/>
 Investigador 1: hum <pausa_larga/>

Estudiante 1: aunque sepa hablar todos por igual <pausa_larga/>
 Investigador 1: hum <pausa_larga/>
 Investigador 1: muy bien <pausa/> ¿quién quiere hablar? <pausa_larga/>
 Profesor: <ar/> <pausa_larga/>
 Estudiante 3: <ar/> <pausa_larga/>
 Profesor: sí <pausa_larga/>
 Investigador 1: <ar/> <pausa/> puedes mezclar <pausa_larga/>
 Profesor: <ar/> <pausa_larga/>

Cierta actitud transgresora está presente entre los jóvenes que tienen como primera lengua el gallego y que con sus prácticas translingüísticas desafían las ideologías hegemónicas que respaldan la variedad estándar del gallego frente a la variedad local, que es la que normalmente adquieren en sus familias. El siguiente episodio ilustra este proceso:

Episodio 2

Estudiante 8: eu uso en plan gallego normativo <pausa/> en plan <pausa/> e lo-
 gho claro <pausa/> tamén engado as palabras do meu pobo e a ghea-
 da e o seseo <pausa/> segundo me saia <pausa_larga/>
 Estudiante 8: e logho tá por exemplo miña <pausa/> curmá <pau-
 sa/> que ten <pausa/> o sea ela tamén fala gallego normativo pero adoita fa-
 lar castelán <pausa_larga/>
 Investigadora 2: e ti antes dixéchesme <pausa/> eu ata o ano pasado <pau-
 sa/> falaba castellano cerrado <pausa_larga/>
 Estudiante 8: si <pausa_larga/>
 Investigadora 2: e decidín cambiar <pausa_larga/>
 Estudiante 8: si <pausa_larga/>
 Investigadora 2: que foi <pausa/> shh <pausa/> que foi o que che fixo cam-
 biar? <pausa_larga/>
 Estudiante 8: non sei <pausa/> a min dende sempre <pausa_larga/>
 Investigadora 2: que momento foi ese? <pausa_larga/>
 Estudiante 8: en plan <pausa/> dende sempre <pausa/> o sea <pausa/> sem-
 pre en plan cando escoitaba iso en plan de que se estaba perdendo o gale-
 gho algo así <pausa_larga/>
 Investigadora 2: shh <pausa_larga/>
 Estudiante 8: pois en plan como <pausa/>
 eu sempre me imaxinaba a min como no futuro falando galegho <pau-
 sa/> non sei <pausa/> me ghustaba máis <pausa_larga/>

Estudiante 8: en plan <pausa/> como me <pausa/> como meu pai <pausa/> miña nai falan ghalegho <pausa_larga/>

Estudiante 8: é máis <pausa/> pasou de en plan <pausa/>

burlarse de min por falar castelán a burlarse de min por falar ghalegho normativo <pausa/> en plan <pausa/> decir <pausa/> puf isto é arrepiante <pausa/> e decir <pausa/> uh <pausa/> arrepiante! <pausa_larga/>

Estudiante8: ou por exemplo mesturar eh <pausa/> gheada ou palabras eh típicas en

plan da miña zona con galego normativo <pausa/> e saír algo bastante curioso <pausa_larga/>

Investigadora 2: shh <pausa_larga/>

Estudiante8: como ghaivota e cousas así <pausa_larga/>

5. Reflexiones finales

La investigación cuantitativa y cualitativa realizada en el marco de los proyectos nos ha permitido observar los diferentes cambios en la situación sociolingüística de la lengua gallega en las últimas décadas. Los resultados del análisis muestran la necesidad de abordar cómo se resitúa esta lengua en los repertorios plurilingües de los jóvenes en Galicia. Los escenarios multilingües actuales, conectados con la migración y con las nuevas formas de comunicación digital, son factores que inciden en nuevas prácticas comunicativas translingüísticas en las que la lengua gallega se relaciona con un conjunto de lenguas y variedades diversas. Por tanto, ya no se trata de los aspectos más estudiados que atienden al contacto entre dos lenguas ambientales, castellano y gallego, sino que es preciso abordar los nuevos valores simbólicos e identitarios que adquieren estas lenguas en los contextos de la globalización.

Los comportamientos comunicativos de los jóvenes son especialmente relevantes para analizar los cambios sociolingüísticos en curso y, a la luz de los datos, observamos dos tendencias preocupantes para el mantenimiento lingüístico de la lengua gallega. Por un lado, se observa una pérdida de esta lengua en la transmisión intergeneracional de los jóvenes autóctonos; por otro, los jóvenes alóctonos y una parte importante de los autóctonos sólo usan la lengua gallega en aquellas materias curriculares que así lo exigen. En general, el español es la lengua que tiene una presencia más relevante, tanto en el currículo académico como en la socialización de espacios no formales, lo que claramente incide en las dificultades para que los jóvenes de origen alóctono incluyan esta lengua en sus repertorios.

En nuestra opinión, estos escenarios sociolingüísticos constituyen un importante desafío para el desarrollo de políticas lingüísticas más inclusivas, encaminadas a favorecer el mantenimiento de las lenguas minorizadas en la posmodernidad.

Referencias

- Alonso Álvarez, Andrés (2002). A constitucionalización do ensino bilingüe. *VIII Conferencia Internacional de Linguas Minoritarias* (pp. 335-343). Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language and Symbolic Power*. Polity Press.
- Bucholtz, M.; López, A.; Mojarro, A.; Skapoulli, E.; VanderStouwe, C., y Warner-García, S. (2014). Sociolinguistic Justice in the Schools. Student Researchers as Linguistic Experts. *Language and Linguistics Compass*, 8/4, 144-157.
- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Decreto 247/1995, do 14 de setembro, polo que se desenvolve a Lei 3/1983, do 15 de xuño, de normalización lingüística, para a súa aplicación ó ensino en lingua galega nas ensinanza de réxime xeral impartidos nos diferentes niveis non universitarios. *Diario Oficial de Galicia*, 15 de setembro de 1995, 178. <<https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1995/19950915/Anuncio4366gl.html>>.
- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Decreto 124/2007, do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo. *Diario Oficial de Galicia*, 29 de xuño do 2007, n. 125. <https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2007/20070629/Anuncio-22B3A_gl.html>.
- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo non universitario de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 25 de maio do 2010, n. 97. <https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2010/20100525/Anuncio196D2_gl.html>.
- Ellis, C., y Bochner, A. (eds., 1996). *Composing Ethnography: Alternative Forms of Qualitative Writing*. Altamira Press.
- Gradín Martínez, Mario (2020). Análise comparativa dos dous últimos decretos de distribución de linguas no ensino galego. En *Estudos de Lingüística Galega*, 12, 31-65. doi <<https://doi.org/10.15304/elg.12.5609>>.
- González González, Manuel; Rodríguez Neira, Modesto A.; Fernández Salgado, Antonio; Laredo Gutiérrez, Xaquín, y Suárez Fernández, María Isabel (2009). *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004. Usos lingüísticos de Galicia* (vol. II). Real Academia Galega.

- Iglesias Álvarez, Ana (2017). Programa de inmersión, mantemento e submersión das linguas de Galicia. *Revista Galega de Educación*, 69, 50-59.
- Janeiro, Xosé Luis & Andrés Alonso (2013a). A lingua galega no ensino: reflexións sobre o decreto 124/2007. A letra miúda. *Revista de Sociolingüística para o Ensino*, 3. <http://consellodacultura.gal/fondos_documentais/web/coordinadoraendl/aletramiuda/artigos/art5_n3.pdf>. (03/02/2022).
- Janeiro, Xosé Luis, y Andrés Alonso (2013b). O decreto 79/2010: Penélope e a lexislación lingüística. A letra miúda. *Revista de Sociolingüística para o Ensino*, 4. <http://consellodacultura.gal/fondos_documentais/web/coordinadoraendl/aletramiuda/index.php?art=art4_n4.html>.
- Lorenzo Suárez, Anxo M. (2005). Planificación lingüística de baixa intensidade: o caso galego. *Cadernos de Lingua*, 27, 37-59.
- Monteagudo, H. & Xan. M. Bouzada (coord.). *O proceso de normalización do idioma (1980-2000)*. Consello da Cultura Galega. <<http://consellodacultura.gal/publicacion.php?id=315>>. Galicia. Estatutos deAutonomía. Parlamento de Galicia. <https://www.parlamentodegalicia.es/sitios/web/Publicacions/Estatutos_de_Galicia_1936_1981.pdf>.
- Moustaoui Shir, A.; Prego Vázquez, G. & Zas Varela, L. (2020). Procesos de agentividade y nuevos repertorios translingüísticos de los estudiantes de origen magrebí en Galicia. [Agency processes and the new translinguistic repertoire of students of Moroccan and Algerian origin in Galicia]. *Al-Andalus Magreb*, 26, 07.1-18. <<https://doi.org/10.25267/AAM.2019.i26.7>>.
- Pereiro Felípez, C.; Prego Vázquez, G., y Zas Varela, L. (2017). Traxectorias lingüísticas de mulleres marroquís en Galicia: análise de caso. En Muller inmigrante, *Lingua e sociedade* (coord. por Laura Rodríguez Salgado, Iria Vázquez Silva). Galaxia, 189-211.
- Prego Vázquez, G.; Rodríguez Neira, M., y Zas Varela, L. (2023). Encuesta sociolingüística para las nuevas realidades multilingües en los centros educativos: Datos cuantitativos y cualitativos cara a cara. En *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües. Una mirada etnográfica y multidisciplinar* (Gabriela Prego Vázquez; Luz Zas Varela, eds.). Iberoamericana Vervuert.
- Plan Xeral de *Normalización da Lingua Galega* (2006). Xunta de Galicia. Presidencia. Secretaría Xeral de Política Lingüística.
- Prego Vázquez, G. y Zas Varela, L. (eds., 2023). *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües. Una mirada etnográfica y multidisciplinar*. Iberoamericana Vervuert.

- Pujolar, Joan; González, I., & Martínez, R. (2010). Les mudes lingüístiques dels joves catalans. *Llengua i ús*, 48, 65-75.
- Pujolar, Joan & González, I. (2013). Linguistic 'mudes' and the de-ethnicization of language choice in Catalonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 138-152.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, 343-359.

Identidad e interculturalidad en la internacionalización de la educación superior: el caso de una formación universitaria multimodal y multilingüe

Isabel Tejada-Sánchez

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia

1. Introducción: interculturalidad como apuesta de la universidad internacionalizada

En las últimas décadas, la educación superior (ES) se ha visto enfrentada a un fenómeno imparable: aquel de la internacionalización. Esta realidad ha implicado la adaptación y apertura del currículo universitario a las demandas de la globalización económica, sus tendencias y coyunturas. Si bien este fenómeno no es reciente, diversas conceptualizaciones al respecto enfatizan en cómo ha sido descrito y definido limitadamente como una tendencia comercial de movilidad internacional estudiantil o académica y una creciente oferta de programas de intercambio entre un número limitado de países (Altbach y Knight, 2007; de Wit y Altbach, 2020). Sin embargo, la internacionalización involucra problemáticas complejas que incluso están por fuera del sistema educativo mismo, como las dinámicas geopolíticas, económicas y socioculturales propias de cada contexto que, a su vez, afectan directamente las decisiones sobre la educación en un país (Rizvi, 2020). También es objeto de críticas al desprenderse de la globalización, la cual es vista como una actividad homogeneizante del mundo (Edouard Glissant, Institut du Tout-Monde, 2004).

Así, la era de la pospandemia ha significado una vertiginosa aceleración de procesos que caracterizaban tradicionalmente la internacionalización, tales como la conectividad, la movilidad internacional entre comunidades académicas, la colaboración Sur-Sur y Norte-Sur entre instituciones, la creación de programas académicos y constitución de comunidades diversas de investigación, el aprendizaje de lenguas y el desarrollo de competencias interculturales, entre otros. En especial, es primordial resaltar que en la actualidad las universidades y sus integrantes se ven en la necesidad de afrontar desafíos de un mundo que está, más que nunca, hiperconectado e impulsado por dinámicas capitalistas impredecibles derivadas de la crisis global (Liu y Gao, 2022). De

hecho, se afirma que dicha crisis ha llevado a los sistemas universitarios a una reestructuración y reflexión profundas que resaltan la necesidad de desarrollar conocimiento actualizado sobre la internacionalización de la ES para cumplir con «su misión cultural de aumentar la conciencia y comprensión de las propias culturas y las de los demás, así como su misión social de involucrar a la comunidad en general y beneficiar a la sociedad en su conjunto.» (ibid., p. 13).¹

En medio de esta constatación, surgen dos paradojas que se desprenden de la globalización, y la integración de estas al currículo de la ES internacionalizada se hace ineludible: por un lado, la paradoja de la (hiper)conectividad moderna, bajo la cual las personas toman más distancia que nunca entre ellas debido a la intensidad de consumo de contenido y comunicación constante que demandan las redes sociales, lo cual ha resultado en acentuación de síntomas y síndromes de salud mental, como la sensación de impotencia, baja autoestima y soledad (Riley, 2018; Wilson, 2020). Por otro lado, la paradoja de la diversidad y la similitud (*like-mindedness*, en inglés), bajo la cual, mediante los algoritmos de las redes sociales y la publicidad que caracterizan un perfil de consumidor, se potencia el acercamiento entre personas cuya forma de pensar es similar, en lugar de presentarle contenidos relativos a personas que piensan diferente (Hackett y Hogg, 2014). Esta última ha recibido especial atención por su impacto en los movimientos geopolíticos y democráticos a nivel mundial, así como su vinculación con la idea de verdad en medio de fuertes controversias globales (Simon, 2022). Estas tendencias, sumadas a los requerimientos para llevar a cabo la internacionalización de la ES en la era pospandemia, resaltan la necesidad de un currículo que contemple maneras innovadoras y más situadas de desarrollar competencias, conciencia y sensibilización intercultural en los diversos contextos (Liu y Gao, 2022).

La concepción de una apuesta curricular situada en la ES internacionalizada requiere contemplar las variables del contexto y espaciotemporales que se relacionan directamente con la población involucrada. Por ello, puede aseverarse, de un lado, que esta apuesta curricular debe estar en constante reexaminación de aquello que le es actual y pertinente. De otro, no existe una sola forma de acercarse y formarse interculturalmente, puesto que esta idea sería contradictoria en sí misma. Las conceptualizaciones avanzadas en torno a las

¹ «Acquiring updated knowledge of higher education internationalisation is critical to fulfil such requirements, in particular its cultural mission to increase awareness and understanding of one's own and others' cultures and its social mission to engage the wider community and benefit society as a whole.» (Traducción propia).

diversidades por autores como Dervin (2012, p. 2016), Abdallah-Pretceille (2006) y Walsh (2010), entre otros, nos invitan justamente a concebir un currículo intercultural reconociendo un sinfín de particularidades, irregularidades, asimetrías y condiciones cambiantes.

En el caso específico de Colombia, un país multicultural y plurilingüe (Constitución de Colombia, 1991), la interculturalidad adquiere una importancia significativa en el contexto universitario. La riqueza cultural y lingüística del país que abarca, además del español, decenas de lenguas de los pueblos originarios, criollas y rom, así como lenguas internacionales como el inglés y francés, ofrece una oportunidad única para explorar y comprender las dinámicas interculturales que operan desde su realidad y, a su vez, permiten apreciar la diversidad del mundo. En particular, es una oportunidad para reflexionar sobre la pregunta: ¿quiénes somos y quién soy yo en relación con el mundo?

Es a partir de estos cuestionamientos esenciales que se concibe la experiencia educativa descrita en el presente escrito. Su objetivo es contribuir a la necesidad de proponer una formación en interculturalidad situada en el ámbito universitario que atienda a los desafíos de un contexto sumamente diverso, como lo es el colombiano, y que paralelamente responda reflexivamente a las exigencias de la internacionalización. Para ello, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se articula la noción de identidad para reflexionar sobre la alteridad y la diversidad en un curso de libre elección sobre interculturalidad a nivel universitario?

Primero, como parte de la revisión de la literatura se presentará a la audiencia una definición operativa de interculturalidad que ha guiado la propuesta del curso y de la presente reflexión. Segundo, se argumentará la elección de los lentes conceptuales que se incluyen en dicha propuesta, como la diversidad, la alteridad y el tercer espacio. Tercero, se presentará la experiencia educativa como un caso, mediante la caracterización de los procesos vividos por sus participantes a lo largo de un periodo de tres años. Finalmente, se expondrán anotaciones reflexivas y críticas que llevan a la audiencia a preguntarse, junto con la autora, sobre cómo continuar proponiendo espacios de formación intercultural que sean culturalmente receptivos y pertinentes, que respondan a los fenómenos globales, promuevan la solidaridad y la sensibilidad ante problemáticas locales y situadas y, a su vez, trasciendan los métodos convencionales de educación.

2. Identidad como noción prismática de acercamiento intercultural: revisión conceptual y fundamentación curricular

Toda conceptualización de la interculturalidad requiere una revisión transdisciplinar y situada que reconozca las múltiples aristas de este fenómeno. Autores como Walsh (2010) y Viaña, Tapia y Walsh (2010), han insistido en la necesidad de distinguir entre las diversas formas de interculturalidad que se han avanzado según distintos contextos, necesidades y factores socio y geopolíticos. Es dentro del reconocimiento de los contextos y circunstancias plurales donde persisten asimetrías de poder y en los que se desarrollan las dimensiones interculturales de un sujeto, que se entiende la interculturalidad como

La capacidad de explorar, analizar similitudes, diferencias o los elementos inesperados de otra cultura (individual [Idiocultura] o plural [pluricultura]) o desarrollar (en la medida de lo posible) estrategias de ajuste situacional, comunicacional, relacional, etc. [...] Se trata de adoptar una perspectiva interactiva crítica, de comprensión y asociación de la diversidad con personas conocidas y desconocidas, en situaciones actuales e inesperadas, así como en contextos múltiples (cercanos y lejanos). (Gamboa, Molinié y Tejada, 2019, pp. 21-22).

Como complemento a esta definición, resulta pertinente evocar la noción geopoética de *Tout-monde* (una traducción aproximada al español podría ser «totalidad del mundo») sobre la que elaboran Glissant (1997) y posteriormente Chamoiseau (1999). Esta se entiende como la copresencia de los seres y de las cosas; un estado de globalidad (*mondialité*) en el que perviven, intercambian y se transforman el relacionamiento humano. Este planteamiento arguye que nuestra existencia se sumerge en los imaginarios de esa diversa y sin ella no habría un yo, ni habría otro. A propósito de esto, Glissant afirma:

[...] creo que este sentimiento de globalidad que es casi una poética, pero es una poética activa, no contemplativa [...] es una política activa que permite el intercambio y permite el cambio y le permite mantenerse mientras se convierte en otro, y eso es difícil para los pueblos y los individuos de hoy en día.² (Institut du Tout-Monde, 2004, min. 2:45-3:20).

² «Et c'est pourquoi je pense que ce sentiment de mondialité qui est Presque une poétique mais qui est une poétique active qui n'est pas une poétique contemplative [...] c'est une politique

La comprensión de la interculturalidad está entonces profundamente interrelacionada con la noción de alteridad; cualquier encuentro intercultural implica una aproximación de uno mismo, de la configuración de quien se es, a otro ser o entidad (Ricoeur, 1990). Esta alteridad omnipresente suele materializarse en estereotipaciones y lugares comunes, producto de los medios de comunicación masiva, generando así diferentes formas de discriminación. Al respecto, Hall (2001) plantea la cuestión sobre cómo se ha interpretado la diversidad humana en relación con esas asimetrías de poder y estructuras sociales. Argumenta que nuestra necesidad lingüística y semiótica de reconocer la diferencia es esencial para darle un sentido. Así, él se refiere a las implicaciones de resignificar lo que parece diferente y utiliza la racialización como un caso clave en el que se han estereotipado características humanas, con consecuencias destructivas e históricamente irreparables.

Por su parte, Dervin (2016) agrega que «alteridad significa convertir al otro en un otro, creando así una frontera entre lo diferente y lo mismo, los de adentro y los de afuera» (p. 45). Esta relación simbiótica entre el otro y el yo también incluye la noción de diversidades (Dervin, 2016), ya que implica la multiplicidad de realidades y expresiones de la naturaleza humana que resultan codependientes. En este mismo sentido, Abdallah-Pretceille (2006) impulsa la adopción de un enfoque hermenéutico, en lugar de una visión etnológica y descriptiva del Otro. Para ella, la noción de culturalidad constituye un mecanismo valioso para comprender las singularidades que todas las personas poseemos y que constituyen formas individuales de expresar estas diversidades.

Glissant, anticipándose al fenómeno imparable de la globalización y su tendencia homogeneizadora de los sujetos, llegó a afirmar que resulta naturalmente conflictuante para un individuo acercarse a la alteridad por las implicaciones que esto conlleva:

[...] tenemos la sensación de que si nos volvemos otros, nos perdemos, nos diluimos, nos desvanecemos, abandonamos algo, una parte de nosotros [...] y que eso no es posible. Sin embargo, debemos llegar a comprender que ir hacia el otro e intercambiar con el otro no es perderse ni desnaturalizarse, y creo que los poetas llevan a cabo esa lucha –la lucha por esta diversidad y esta unidad– y la

active qui permet l'échange et qui permet le change et qui permet de se maintenir tout en devenant un autre et cela c'est difficile pour les peuples et les individus d'aujourd'hui» (Traducción propia).

lucha por esta globalidad (Institut du Tout-Monde, 2004, min. 3:20-4:00, énfasis agregado).³

Son diversos los abordajes epistémicos sobre la identidad, lo cual hace coherente alinear esta noción al abordaje transdisciplinar intercultural propuesto en este estudio. Desde el ángulo filosófico, la identidad personal es objeto de diversos debates y, en su esencia, tanto para corrientes filosóficas orientales como occidentales, la identidad frecuentemente se problematiza a través de aquello que existe y persiste y aquello que no. La identidad es tangible y material, un compuesto de sustancias que constituye los organismos vivos. También es intangible, como nuestras almas (Olson, 2019). La identidad se personifica por cada uno de nosotros y también tiene una cualidad temporal que es dicotómica; de un lado, remite a una esencia transitoria, cambiante e impermanente del yo. De otro, la identidad persiste a través de la memoria.

Comprender la identidad desde el atributo de la impermanencia del ser permite proponer una práctica pedagógica de acercamiento a la interculturalidad, ya que incluye la posibilidad de entenderla como un constructo multidimensional y dinámico. Esto, a su vez, posibilita la creación de nuevas formas de ser e interactuar con el mundo. La noción de persistencia en sí misma ha sido objeto de debate y también es relevante aquí, ya que se refiere al papel de la memoria en la construcción del yo.

En cuanto al desarrollo de una competencia intercultural, se encuentran predominantemente reflexiones y abordajes sobre la identidad cultural y su ubicuidad (Kim, 2007), así como la necesidad de reconocer múltiples identidades que configuran un ser. También la interrelación entre las teorías de identidad social y la interculturalidad resalta la naturaleza compleja de la identidad como constructo que involucra una interconexión entre el yo y los grupos sociales en los cuales opera. A este respecto, Kim (2009) destaca que la identidad como factor juega un papel central en estos procesos. Ella examina cómo la identidad personal y la identidad grupal influyen en la forma en que las personas se perciben a sí mismas y cómo interactúan con individuos de otras cultu-

³ «C'est difficile à comprendre parce que on a l'impression que si on devient autre, on se perd, on se dilue, on s'évanouit, on abandonne telle ou telle chose, une part de soi [...] et que c'est pas possible et pourtant il faudrait bien qu'on y vienne à ceci que aller à l'autre et s'échanger avec l'autre ce n'est pas se perdre et ce n'est pas se dénaturer et je crois que les poètes mène ce combat là, le combat cette diversité et de cette unité - diversité et le combat de cette mondialité». (Traducción propia).

ras. Por ello, avanzó dos teorías que posibilitan un abordaje complejo de lo que implica conocerse como preparación al desarrollo de la interculturalidad.

Por un lado, la identidad inclusiva implica el reconocimiento y aceptación de múltiples identidades dentro de uno mismo, que abarcan tanto aspectos personales únicos como identidades asociadas con grupos sociales a los que pertenecen. Esta perspectiva amplia reconoce la complejidad y la interconexión de las identidades individuales y grupales. Asimismo, se resalta, primero, la interacción entre la singularidad individual y la pertenencia social y, segundo, la comprensión de que las identidades no son fijas o exclusivas, sino que pueden evolucionar y adaptarse en diferentes contextos.

Por otro lado, Kim explora la importancia de desarrollar una identidad segura para interactuar de manera efectiva en contextos interculturales. Una identidad segura implica un sentido de estabilidad, confianza, comodidad y autenticidad en la autopercepción, permitiendo a los individuos adaptarse, desarrollar resiliencia y enfrentar desafíos en entornos culturales diversos. Esta visión apunta a una integración equilibrada de valores personales, creencias e influencias culturales, así como a la capacidad para navegar y negociar diferentes contextos culturales manteniendo una autenticidad y seguridad de quien se es. Este reconocimiento de identidades, como una noción plural, dinámica, transitoria y compleja, recalca la necesidad de que la formación intercultural para la ciudadanía global fomente la autoconciencia identitaria en individuos de diversos orígenes culturales, así como condiciones que caracterizan habitar el ser de forma interseccional (Paracka y Pynn, 2017).

Como complemento a lo anterior, un abordaje pedagógico sobre la interculturalidad centrado en la identidad puede beneficiarse de postulados provenientes de la psicología social, particularmente de las teorías de identidad social de Tajfel (e.g. Tajfel y Turner, 1986). Esto haría hincapié en comprender cómo la categorización y la comparación sociales influyen en la percepción que los individuos tienen de su propia identidad y sus actitudes hacia la alteridad, materializada en otras prácticas, grupos culturales, estereotipación, etcétera. Al hacer un abordaje explícito de la interconexión entre la identidad personal y la identidad en grupo, la educación intercultural propende por una comprensión más matizada de las identidades propias, así como de sus sesgos y fomentar un sentido de empatía y respeto hacia los demás.

Además de enfocarse en la autoconciencia identitaria, la educación intercultural también debe considerar prácticas pedagógicas y metodologías que posibiliten esta reflexión en espacios educativos como lo es la universidad in-

ternacionalizada. Por ello, el presente trabajo se ancla en la representación de la identidad a través de procesos de mapeo, reflexividad y pensamiento crítico.

El mapeo de identidades, especialmente de los autoconceptos, ha sido objeto de interés en la psicología, sociología e investigación epidemiológica durante décadas. El innovador trabajo de Bentley et al. (2018), desde la psicología social y la teoría de la identidad social, se ha inspirado en trabajos anteriores tales como Linville (1987), quien desarrolló un método para evaluar la complejidad del yo a través de la clasificación de tarjetas de rasgos relevantes. Las agrupaciones formadas por los participantes a menudo correspondían a grupos sociales significativos para sus vidas y su desenvolvimiento social. En su reseña de otros estudios, Bentley y colegas señalan que la investigación posterior afirma que tener más aspectos del yo predecía la resiliencia, mientras que diferenciar las agrupaciones en aspectos positivos y negativos predecía una mejor salud mental, así como la predisposición a sesgos y estereotipos Gresky et al. (2005). Mediante un enfoque en las representaciones visuales, los autores brindan a las personas un medio tangible para explorar y reflexionar sobre sus identidades complejas y los diversos grupos a los que pertenecen. Al mapear visualmente sus identidades, las personas pueden comprender mejor la interconexión entre su identidad personal y su identidad en grupos sociales, así como reconocer las diferentes influencias culturales que moldean su perspectiva del mundo.

La apuesta formativa intercultural presentada en este texto emplea los procedimientos de mapeo para alentar a las personas a examinar críticamente sus identidades y participar en un diálogo significativo sobre las intersecciones y tensiones entre diferentes grupos culturales, lo que Barilli y Byram (2021) han enfatizado como «consciencia crítica cultural» (*savoir s'engager*). La representación mapeada y el abordaje reflexivo de la identidad ha sido trabajada anteriormente para la visibilización mutua de la vulnerabilidad desde abordajes educativos y socioculturales (Gagné et al., 2020). Esta aproximación permite una comprensión profunda del ser que hace conscientes a las personas de su propia agencia, permitiéndoles situarse que construyan y reconstruyan activamente sus identidades en los contextos interculturales que se desenvuelven. También les permite incorporar a sus imaginarios la complejidad de las identidades que configuran sus alteridades –la totalidad del mundo de Glissant– identificar los puntos de encuentro y de disonancia, contextualizarlos, resignificarlos y renegociarlos en pro de sostener encuentros interculturales más conscientes, genuinamente empáticos y valiosos.

3. Metodología

Con el fin de comprender cómo se articula la identidad en el marco de una formación universitaria en interculturalidad, se realiza un estudio de caso, el cual reconstruye y describe a profundidad la experiencia educativa que se desprende del curso «Interculturalidad, Lenguaje y Educación» (ILE) como un sistema delimitado y con sus particularidades propias (Merriam, 1998). Asimismo, se toma como referencia la noción de la ecología de las prácticas (Kemmis et al., 2014) para aludir a los diversos arreglos semánticos, materiales, espaciotemporales y sociopolíticos que se entrelazan en el desenvolvimiento de una experiencia de naturaleza educativa.

3.1 Contexto y fuentes de información

Este estudio tiene lugar en Bogotá, Colombia, y el curso del que se ofrece la descripción se realiza en una institución universitaria de carácter privado. El caso del curso ILE se constituye mediante diversas fuentes y técnicas de recolección de información que han sido recopiladas entre los años 2020 y 2023. En cuanto a las consideraciones éticas que se relacionan con los datos recabados, debe precisarse que la investigación y sistematización sobre este curso recibió aval del Comité de Ética institucional mediante el Acta 105 de 2020. Por ello, mediante una invitación formal y consentimiento informado, se presenta la iniciativa a los y las estudiantes en cada periodo al finalizar el curso, y sólo la información de aquellas personas que expresan voluntad de participar fue considerada para realizar este análisis bajo el compromiso de la protección de la identidad y la anonimización. De igual manera, la información oficial e institucional empleada es anónima por naturaleza. En la tabla 1 se resumen las fuentes de información a las que se acudió. Cabe resaltar que la naturaleza plural de estas fuentes apeló, primero, a una muestra por conveniencia (Cohen et al., 2007) propia de este ejercicio cualitativo y, segundo, a la habilidad de bricolaje del investigador desde la cual se entretejen retazos del mundo para configurar una historia (Denzin y Lincoln, 2011).

Tabla 1. Fuentes de información del estudio de caso del curso ILE

Fuente de información	Descripción	Propósito	Cantidad y tipo
Portafolio académico de la docente-autora	Documento realizado por la docente titular de este curso con el fin de reflexionar y sistematizar sobre su práctica pedagógica. Este documento de 70 páginas es hecho con el fin de cumplir con la evaluación institucional y es obligatorio para la clasificación docente	Examinar desde la perspectiva de la educadora qué aspectos de su curso han cambiado, qué reporta e interpreta de la construcción del curso, así como de las evaluaciones estudiantiles	1 documento
Documentación oficial institucional			
Evaluaciones institucionales del curso (años 2020-2023)	Reportes cuantitativos y cualitativos que constituyen las evaluaciones semestrales de los cursos realizadas por la institución. Estas son realizadas por la Vicerrectoría Académica de la institución	Examinar percepciones cualitativas del estudiantado acerca del curso. Estas evaluaciones son anónimas y recopilan la experiencia de un amplio número de participantes del curso en todos los niveles a los que se ha ofrecido	9 reportes
Programas de estudio (2020-2023)	Versiones de los programas del curso ofrecido	Examinar la propuesta curricular oficial del curso, así como su transformación en los tres años considerados en este estudio	9 documentos
Producciones, artefactos de aprendizaje e interacciones con estudiantes (2020-2023)			
Portafolio de aprendizaje	Archivo multimodal de cada estudiante del curso (pregrado y posgrado) que contiene evidencias y reflexiones de sus aprendizajes. Este archivo responde a varias premisas temáticas indicadas en el programa de la cohorte respectiva e incluye parcialidades de la experiencia en el MOOC de Coursera	Examinar aprendizajes y reflexiones que se desprenden del curso	30 (diferente naturaleza: texto, audio, video, dibujo)

Fuente de información	Descripción	Propósito	Cantidad y tipo
Texto reflexivo	Texto obligatorio que producen estudiantes de pregrado en el curso y que se realiza para responder a la pregunta: ¿qué aprendí en este curso sobre y cómo este aprendizaje me permite acercarme a la comprensión de la interculturalidad?	Examinar aprendizajes y reflexiones que se desprenden del curso	20 documentos (aproximadamente de 2 a 3 páginas en promedio)
Conversaciones grupales con estudiantes	Estas conversaciones se realizaron en 2020 a manera de grupo focal con cuatro estudiantes del curso que pertenecen a la cohorte de posgrado del mismo año	Examinar percepciones acerca del curso del estudiante que son docentes en servicio o trabajan en el sector educativo	2 grabaciones

3.2 Estrategia de análisis y constitución del caso

Con el fin de ilustrar el curso ILE como un espacio ecosistémico, cambiante y heterogéneo, se apeló a la herramienta de Gee (2014) «Construir cosas en el mundo» para realizar un análisis del discurso expresado por cada participante. Desde esta estrategia, se analizan las maneras en que las personas construyen, interpretan y se relacionan con el mundo; a saber, el contexto, significancia, actividades, relaciones, identidades, la dimensión política, las conexiones y los sistemas de signos y conocimiento. Este proceso cualitativo tuvo varias consideraciones importantes para asegurar confiabilidad y transferibilidad. Primero, dado que la autora e investigadora es la misma educadora que diseña y ejecuta este curso y el presente estudio relata sobre dicha experiencia particular, se toma la decisión de adoptar una postura de tercera persona para reportar el caso. Esto con el fin de reportar desde una perspectiva panóptica que apela a las percepciones, imaginarios, ideaciones, experiencias e impresiones de la integralidad de sus participantes más allá de su reflexión personal y profesional como educadora. Segundo, se contempla una amplia gama de fuentes para reportar miradas desde esas diversas perspectivas y así lograr la triangulación de los datos recopilados. Tercero, se clasifica temáticamente la información para dar cuenta de tendencias, regularidades y particularidades discursivas que caracterizan el caso.

4. Resultados y discusión. Caso: Curso Interculturalidad, lenguaje y educación (ILE)

A continuación, se describe el caso mediante dos temas macro que lo caracterizan como una experiencia de aprendizaje para la vida cuyo eje central es la noción de identidad. Primero, se presentarán generalidades del curso con el fin de enmarcar el contexto. Segundo, se presentará, mediante subtemas, las regularidades y recurrencias de la experiencia desde la perspectiva de los participantes.

Generalidades

El curso ILE es producto de un proyecto de investigación-acción coinstitucional y colaborativo que se llevó a cabo entre la Universidad de los Andes (Colombia) y la Universidad Sorbonne-Nouvelle Paris 3 (Francia) entre los años 2015 y 2019. El proyecto se tituló «Enfoques comparativos de programas de formación docente para identificar las dimensiones interculturales en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas» (Gamboa Díaz, 2019; Tejada-Sánchez y Truscott de Mejía, 2022, para ver una descripción más completa). En esta iniciativa, nos propusimos abordar específicamente las dimensiones interculturales en los cursos que ofrecíamos, fomentar la reflexión de estudiantes sobre el papel de estas dimensiones y desarrollar una secuencia de investigación-acción que involucrara a sus estudiantes en esta reflexión también.

Uno de los resultados más prominentes de este proyecto fue la creación de un Curso Masivo Abierto en Línea (MOOC,⁴ por sus siglas en inglés) multilingüe titulado «Comprendiendo las dimensiones interculturales en la vida cotidiana» en la plataforma internacional Coursera. Este curso se lanzó a fines de 2019 y se puede tomar en español, francés, inglés o portugués, y al momento de escribir este texto hay cerca de 10 000 estudiantes inscritos en todo el mundo. Nuestro objetivo principal con el MOOC busca que los estudiantes desarrollen una actitud más crítica al autoevaluarse y llevar a cabo acciones reflexivas relacionadas con su historicidad, identidades y discursos, al tiempo que consideran formas de alteridad, construyen terceros espacios y ejercen mediación intercultural en interacciones sociales y experiencias. Con este fin, se diseñaron cuatro módulos temáticos descritos en la tabla 2:

⁴ Este es el enlace para acceder al curso: <<https://www.coursera.org/learn/interculturalidad/>>. Cualquier persona puede inscribirse y tomar el curso de forma gratuita. La plataforma cobra una tarifa sólo por obtener un certificado de finalización del curso.

Tabla 2. Resumen de contenidos mooc «Comprendiendo las dimensiones interculturales en la vida cotidiana» en la lengua en que ha sido ofrecido

Módulo	Orientadora
1) La interculturalidad a través de la diversidad y el lenguaje	Isabel Tejada
2) Situations d'altérité et dimensions interculturelles	Paola Gamboa
3) Language, hybridity and third spaces taught	Anne-Marie Truscott de Mejía
4) Mobilités interculturelles et mises en œuvre de soi	Muriel Molinié

El curso ILE ha estado dirigido a dos tipos de audiencia: estudiantes de pregrado de diferentes carreras (ingenierías, derecho, licenciaturas, administración de empresas, ciencia política, biología, antropología, psicología, etc.) y estudiantes de posgrado de la Maestría en Educación que son docentes en ejercicio. Para ambas audiencias, el curso es optativo (de libre elección) y pertenece a un programa de educación general. También el nivel de exigencia del programa de estudios y su evaluación se ha ajustado de acuerdo con dichas audiencias y carga académica respectivas; no obstante, sus objetivos y resultados de aprendizaje han mantenido una consistencia global. Como se presenta en el programa del curso (Tejada-Sánchez, 2020-2023), los objetivos pretenden:

- 1) Presentar algunas aproximaciones teóricas y pragmáticas sobre la interculturalidad.
- 2) Brindar a los estudiantes herramientas para el análisis, reflexión y reconfiguración de las dimensiones interculturales presentes en el discurso, en las situaciones educativas y en su cotidianidad.
- 3) Fomentar la reflexión en torno al rol de la educación en la promoción de encuentros interculturales y la reflexividad en pro de sociedades más justas y democráticas.
- 4) Contribuir a la formación de ciudadanos éticos, críticos y comprometidos que conozcan diversas perspectivas y herramientas para aproximarse a su entorno.

Como resultados de aprendizaje, sus estudiantes estarán en capacidad de:

- 1) Explicar qué significa la interculturalidad, así como su relación con el lenguaje y la educación.
- 2) Describir características de algunas aproximaciones teóricas y pragmáticas sobre la interculturalidad.
- 3) Evaluar y ejemplificar actitudes, valoraciones y acciones propias relacionadas con la alteridad, la historicidad, el discurso y la identidad (idiotcultura, pluricultura) en las situaciones cotidianas interculturales a las que se enfrenta.

El curso ILE ha tenido nueve iteraciones desde que inició a ofrecerse en el 2020. Dos ofrecidas al posgrado y siete ofrecidas al pregrado. Es decir, la primera versión del curso se vio afectada por la contingencia de cuarentena por Covid-19. Según la audiencia y modalidad a la que se ha ofrecido, ha tenido una intensidad que oscila entre las 48 y 64 horas semanales durante un semestre o un bimestre, lo cual depende también de la audiencia a la que se ha ofrecido. También ha sido realizado en la modalidad enteramente presencial e híbrida. Desde entonces, y hasta la fecha en que se escribe este capítulo, ILE ha sido tomado por aproximadamente 400 estudiantes; asimismo, su programa de estudios ha sido adaptado y ajustado respondiendo a diferentes necesidades y retroalimentación del contexto y de sus audiencias.

Énfasis emergente y recurrente del curso: la identidad

La premisa que bajo la cual se despliega el curso es que el reconocimiento de la identidad propia es el motor de la reflexión intercultural y la apropiación de esta capacidad en la cotidianidad; es decir, este ejercicio de autoconocimiento permite abstraer lo que significa la alteridad y sus manifestaciones, así como saber interpretar y actuar en el mundo desde una actitud de comprensión y curiosidad. En el programa de estudios se ancla esta propuesta, profesando que

Los seres humanos somos diversos tanto en nuestras expresiones y costumbres, como en nuestras maneras de ser, actuar y pensar. Es dentro de esa indiscutible diversidad que forjamos relaciones sociales, comunidades, (des)afiliaciones y (des)encuentros por medio del lenguaje y de experiencias cotidianas. En la actualidad, el auge de la globalización, la internacionalización y las relaciones mediadas por la tecnología han acentuado el contacto entre los seres humanos y, con ello,

las situaciones de conflicto, generando actitudes y comportamientos de rechazo, e incluso de aversión, hacia el Otro. Por esto, surge la necesidad de reflexionar y actuar sobre nuestra manera de relacionarnos como seres humanos desde la empatía, la construcción de paz y el entendimiento del Otro desde un enfoque intercultural (Programa del curso ILE).

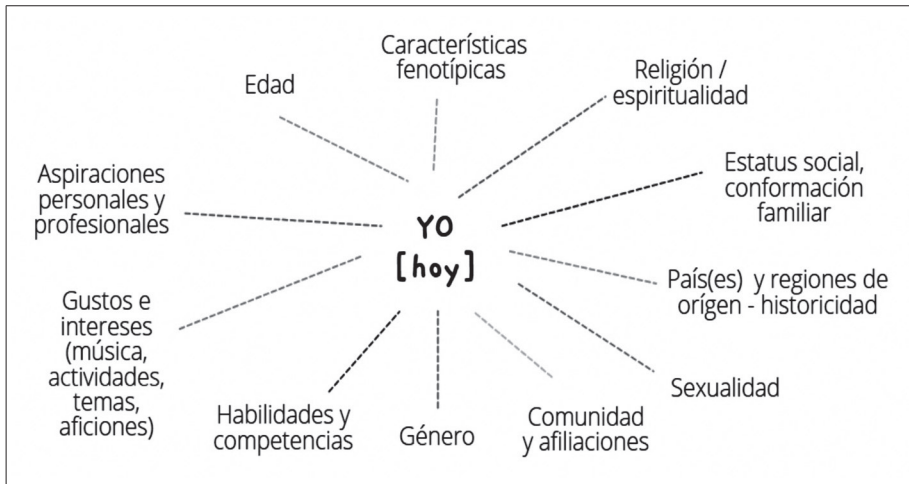
A partir de dicho planteamiento, el curso ILE propone una progresión temática de los procesos que implica el desarrollo de la consciencia intercultural. *Grosso modo*, se inicia por el autorreconocimiento del «yo» y qué lo configura; luego, se aborda la relación entre «yo» y la «alteridad», y se finaliza por el rol de la mediación en los encuentros interculturales haciendo un énfasis puntual en el planteamiento sobre la totalidad del mundo (Tout-Monde) de Edouarg Glissant. Este planteamiento es especialmente deliberado y, de la mano del módulo 4 del MOOC donde se profundiza esta cuestión, permite que el curso ILE cautive las personas identificadas como Generaciones Y y Z, cuyo consumo de contenido está predominantemente mediado por las redes sociales donde es más palpable que nunca la totalidad del mundo.

Esta progresión intencionadamente alineada con los contenidos expuestos en el MOOC, posibilita una aproximación teórico-práctica de doble naturaleza. Por un lado, en el espacio presencial,⁵ se presentan a la audiencia diversas propuestas de trabajo sobre el ser y la configuración identitaria. Dentro de estas, se destaca la realización del «Mapa del yo» (*Me Mapping*, Gagné et al., 2020), el cual es una radiografía de los aspectos más sobresalientes de la persona en el momento actual que vive, tales como edad, intereses, historicidad, rasgos fenotípicos, orientación sexual, estatus social, aspiraciones, comunidades (afiliaciones y filiaciones), espiritualidad, etcétera. Cabe anotar que se enfatiza en la palabra hoy al momento de elaboración del mapa, usando la analogía de la radiografía que puede cambiar en la diacronía; también cada persona es libre de escoger los aspectos que incluye o no en su mapa. Diversas fuentes son utilizadas para motivar este ejercicio (charlas de TED, textos, actividades, abordajes epistémicos diversos). Así, se hace hincapié en la naturaleza infinita y compleja de este basándose en las nociones de culturalidad y diversidad según Abdallah-Pretceille (2006), resaltando la posibilidad de profundizar en cada aspecto

⁵ Independientemente de si el curso es híbrido o no, los estudiantes deben preparar los contenidos del mooc de Coursera. Esto se propone en las diferentes modalidades y carga académica de la población-meta. El objetivo de esta actividad es doble: 1) propiciar habilidades de aprendizaje autodirigido, y 2) familiarizarse con el contenido multilingüe, multicultural y multimodal del mooc.

y rasgo identitario exponencialmente, como un fractal. En la figura 1 se presenta una visualización del mapa que es mostrada como pauta a la audiencia. La instrucción les pide que se dibujen y reflexionen escogiendo los rasgos con los que sientan comodidad de describirse, así sea sólo uno. También se les indica que pueden realizarlo de forma manual, digital, incluir narraciones, fotos, agregar eliminar categorías, etcétera.

Figura 1. Diagrama y pauta para realizar el «mapa del yo» en el marco del curso



Fuente: elaboración propia.

La producción del mapa es el punto de partida de la reflexión identitaria y esta se nutrirá progresivamente de las nociones de alteridad y estereotipos, diversidad (lingüística y sociocultural), reflexividad, tercer espacio, *translanguaging*, hibridez, mediación y todo-mundo, las cuales han sido expuestas en el MOOC en el formato asincrónico, se revisitan y refuerzan con otras actividades de forma presencial (Tejada-Sánchez y Truscott de Mejía, 2022). El fin que se persigue con esta configuración conjunta es brindar diferentes «herramientas para el análisis, reflexión y reconfiguración de las dimensiones interculturales presentes en el discurso, en las situaciones educativas y en su cotidianidad [...]» (Tejada-Sánchez, 2021-2023).

Procesos de enseñanza-aprendizaje

Los procesos pedagógicos se entienden como los dispositivos didácticos y actividades que median los aprendizajes que ocurren en el espacio y experiencia del curso ILE. Estos procesos revelan la intencionalidad formativa del curso y, a su vez, sitúan la experiencia que reportan sus participantes. Conviene resaltar que los procesos están guiados por enfoques puntuales de pedagogía activa y centrada en el/la estudiante, tales como premisas del aprendizaje basado en problemas, pedagogía del juego y el aprendizaje invertido. En la tabla 3 se describen los procesos característicos de esta experiencia, así como su propósito.

Tabla 3. Procesos principales de enseñanza-aprendizaje del curso ILE

Proceso	Aplicación en el curso ILE	Propósito
Conexión con experiencias, saberes previos y coyunturas	El bagaje de cada estudiante se convierte en insumo prioritario para el desarrollo del curso. La realización del «mapa del yo» es un pilar que evidencia esta conexión entre los aprendizajes sobre interculturalidad y los significados construidos mediante saberes y vivencias previos	<p>Construir un mapeo de la identidad mediante la concientización de experiencias de vida y saberes previos que hacen de la persona un ser único</p> <p>Reflexionar sobre el auto-concepto y cómo las afiliaciones a grupos sociales, los saberes y experiencias previas plasmadas en este mapeo y su impacto a medida que se abordan nuevos temas y problemáticas en el curso</p>
Aproximación, problematización y apropiación de temas centrales de la interculturalidad (estereotipos, paradigmas teóricos, asimetrías de poder)	Los contenidos del curso son orientados por la organización modular del MOOC. En clase, una selección de estos contenidos es ampliada para profundizar en la reflexión identitaria y el reconocimiento de la diversidad lingüística y sociocultural como universalidades subyacentes. Lo anterior se realiza con actividades diversas como la exploración de gustos musicales, lectura y discusión de textos guía, análisis de casos	Proveer a la audiencia diferentes temáticas relacionadas con la interculturalidad que nutren la reflexión sobre la configuración del 'yo'

Proceso	Aplicación en el curso ILE	Propósito
<p>Aproximación teórico-práctica mediante el MOOC multilingüe «Comprender las dimensiones interculturales en la cotidianidad»</p> <p>Interacciones y co-construcción de conocimiento con colegas de clase</p>	<p>Este contenido es presentado por diferentes profesoras mediante cuatro lenguas de instrucción y reflexión: español, francés, inglés y portugués</p>	<p>Posibilitar una experiencia de aprendizaje multilingüe, multimodal y multicultural, impulsar el aprendizaje autodirigido y desarrollar estrategias de adaptación intercultural mediante el acercamiento a diferentes formas de exposición, percepción y concepción del mundo</p>
<p>Registro de reflexiones y aprendizajes</p>	<p>Mediante el portafolio multimodal (que puede tomar forma de texto, audio, video o dibujos explicados), cada estudiante elige y registra los aprendizajes que más han conectado con sus necesidades y momento de vida. Cada aprendizaje debe ir acompañado de evidencias del curso que sustenten lo que se afirma. Estos aprendizajes fundamentan su reflexión identitaria a lo largo del curso</p>	<p>Incitar una reflexión consciente sobre su autoconcepto, atada a los aprendizajes del curso que deben hacerse explícitos</p>
<p>Escritura de textos reflexivos acerca de un aprendizaje del curso</p>	<p>Los aprendizajes registrados en el portafolio son revisados y se escoge uno para elaborar una reflexión más profunda que sirva de anclaje de la experiencia del curso</p>	

Un viaje donde tú empiezas a mirarte a ti mismo desde diferentes facetas: testimonios

Esta sección reúne testimonios y reflexiones de estudiantes en torno a la experiencia. En primer lugar, puede apreciarse el enfoque de vulnerabilidad mutua, evidenciado por Gagné y colegas (2020) al realizar el mapa del yo con estudiantes refugiados en Canadá. Las siguientes tres reflexiones lo ilustran usando nociones clave que aluden a la complejidad a la que se llega con el ejercicio, así como a la codependencia entre alteridad e identidad:

Solo después de reconocermé a mí y a mis complejidades y singularidades, al quitar las capas que cubren aquello que en esencia soy, que es inherente a mí, a deconstruir mi identidad, puedo pensar en ser capaz de reconocer y comprender al otro. (Portafolio de estudiante, 2020).

Con base en estas definiciones puedo comprender que efectivamente la alteridad surge de una codependencia entre el YO y ese OTRO que está tanto fuera como dentro de mí. (Portafolio de estudiante, 2020).

Lorsque je comprends l'identité d'une personne comme quelque chose de complexe et diverse je commence à voir, petit à petit, les similitudes qu'on partage. Si je définis l'identité des personnes d'après leur nationalité ou leur religion je risque de me concentrer juste en ce qui me sépare de l'autre. (Portafolio de estudiante, 2020).

Esta constatación sobre la complejidad del ser como resultado de la deconstrucción del yo en un momento dado de la vida y con ayuda del mapa del yo remite a una apertura emergente y más consciente hacia la alteridad. De forma contundente, el ejercicio invita a reflexionar iterativamente sobre cuestiones profundas en sus estudiantes:

La interculturalidad me permite reconocer al otro o a otros, en tanto, a grupos o colectivos; no obstante, ese reconocimiento debe fortalecer mi propio reconocimiento. ¿qué es aquello que no tolero?; ¿cuánto me he transformado en mis 39 años?; ¿qué he aprendido de mis insatisfacciones?, ¿por qué extraño tanto mi infancia? (Portafolio estudiante, 2022).

Los cuestionamientos y miradas más profundas hacia adentro pueden ampliarse con otro testimonio donde se refiere a las múltiples facetas identitarias, tal y como lo sostiene Kim (2007) de las que la persona se hace consciente al interior de la configuración del ser:

Yo creo que mi compañera también pensó exactamente en una misma, la misma palabra de hecho, aunque yo pensé que fue la que el curso te permitió deconstruir es como un viaje donde tú empiezas a mirarte a ti mismo desde diferentes facetas, como mi yo no sólo como docente y como por qué no estaba en el campo laboral, sino mi yo como cómo soy yo, cómo me interactúo yo con otros; qué pienso yo a mí misma y qué pienso de otros. Y que cómo eso que estoy pensando a veces

afecta a mis relaciones con otros y a la inversa. Entonces yo también lo llamaría como un curso que te permite como deconstruir esas ideas y ampliar mucho como tu perspectiva. (Conversación grupal, 2020).

De igual manera, esta deconstrucción posibilita situarse en un tercer espacio para consigo mismo y para la alteridad que está por fuera de esa autoconcepción del yo. Esto demuestra lo que Kramsch (1993) describió como los intersticios en los que se construyen significados sustanciales sobre el yo, pues se han derivado de la reflexión sobre quién se es y cuáles son los límites de la configuración identitaria propia; cuáles son aquellas fronteras caracterizadas por el desconocimiento de otros contextos, lecturas del mundo y modos de vivir. Lo anterior, ha sido un ejercicio valorado por la audiencia del curso:

[...]Me parece que todos deberían ver este curso porque nos enseña a ser empáticos, y a comprender a las personas mucho más de los estereotipos que podemos generar (Evaluación estudiante 2021).

Como complemento, frente a un trabajo de consulta y reflexión personales, una estudiante reconoce:

La otredad de *Ati* y *Mindhiva* [caso de un documental que analizó], es un ejemplo claro del desconocimiento de la realidad de otros contextos sociales del país de parte de, por ejemplo, nosotros, en zonas urbanas. Tal vez, si más personas nos interesamos por conocer esas otras realidades, y si la educación superior llegara a todos, sería posible que se desarrollaran procesos de empatía para superar estereotipos que conllevan a discriminación y falta de oportunidades. (Portafolio de estudiante, 2020).

En este ejercicio de vulnerabilidad mutua, puede apreciarse cómo los estudiantes y la profesora reconocen experiencias donde la identidad segura (Kim, 2009) se descubre: el trabajo de reflexionar sobre el autoconcepto permite abrirse a reexaminar decisiones, comportamientos anteriores que son producto de distintas coyunturas y problemáticas sociales como la discriminación. Dichas decisiones y comportamientos son resignificados desde la óptica intercultural de la reflexividad y autocompasión:

En primer lugar quería ser como ellos [...] quería que mi acento fuera perfecto, que mi vocabulario fuera amplio y que no pensaran nunca que era latinoameri-

cana [...] Pero luego, poco a poco, descubrí que podía pertenecer (a mi manera) y ser fiel a mi identidad como Juliana [seudónimo] [...] comencé a disfrutar de mi autenticidad [...] acompañada de otros [...] universos paralelos que enriquecían mis experiencias y se alimentaban en esos *third spaces* que creé con cada una de las personas que me acompañaron. (Portafolio de estudiante, 2020).

[...] he buscado que los ambientes de aprendizaje sean espacios de convivencia donde se puede experimentar el respeto por las ideas, la colaboración, la comunicación abierta y la confianza. Es importante mencionar en este punto que animar a que los estudiantes se apropien de este espacio seguro y confiable de convivencia, que son mis clases, ha sido retador. Por ello, he marcado en la rúbrica [de autoevaluación institucional] que aún me es necesario seguir trabajando en este criterio de fomento de la autonomía. Principalmente, uno de los aspectos que más busco fomentar en mis clases son relaciones horizontales y la participación voluntaria. Esto es una tarea descomunal cuando enfrentamos personas que han sido educadas en sistemas tradicionales, esperan que se les diga la respuesta correcta y coexisten en entornos de mucha competitividad y comparación que incluso llegan a ser hostiles (por ej. en las redes sociales). (Portafolio de la profesora, 2022).

Imaginación pedagógica intercultural en la universidad internacionalizada

Para finalizar, el curso ILE se organiza mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje descritos anteriormente. Esto refleja posibles maneras de crear una experiencia pedagógica que imagina el resultado del curso como algo trascendente en la vida de quienes participan en él. Se enfatiza, por ende, que el desarrollo de la interculturalidad «es una tarea continua y de toda la vida» (Programa del curso, 2020-2023), lo cual es reflejado por testimonios estudiantiles: Me enseña para la vida, no sólo para obtener una nota [...] (Evaluación institucional, 2021).

Asimismo, esta capacidad, consciencia, competencia intercultural que se busca, fluctúa en función de un sinnúmero de condiciones impredecibles atados a la naturaleza fractal de nuestras propias identidades que nos invitan a que desde la educación no reproduzcamos prácticas que están por fuera de las necesidades y contextos en los que se sitúan (Abdallah-Pretceille, 2006). Frente a esto, la profesora relata su razonamiento detrás de los diseños que hace:

La actividad que mencioné anteriormente, el Aula intercultural busca cuestionar las asimetrías de poder en la educación. Por medio de la reflexión que hacemos en esta actividad, los estudiantes logran comprender que otros modelos de participación en la educación son posibles, que el error es parte del aprendizaje y que este proceso es más satisfactorio y significativo cuando se hace como una construcción colectiva. (Portafolio de la profesora).

De igual manera, sus estudiantes replican que:

Considero que las actividades en clase permitían una mayor comprensión de los temas que se estaban evaluando. Además, al ser actividades bastante dinámicas permitía una mayor participación por parte de los estudiantes y motivación de realizarlas [...] (Evaluación institucional 2021).

En cuanto a la apuesta curricular multimodal acompañada del MOOC, el curso recibe evaluaciones predominantemente favorables, lo cual demuestra que, si bien es retador para sus estudiantes acudir a contenidos distintos y en modalidades que no escogerían por cuenta propia, el resultado es satisfactorio.

Poder Certificar el MOOC de Coursera. La organización y flexibilidad del programa. Todos los videos usados como recursos en el programa son brutales, incluso creo que ayudan a entender más los temas del curso que las lecturas. La actividad de las canciones. [...]. Las diapositivas son sensacionales, me ayudan a tomar notas que me funcionan muy bien para entender los temas y estudiarlos autónomamente. [...] La clase de La Empatía en la que discutíamos nuestros pensamientos o experiencias fue muy enriquecedora. (Evaluación institucional 2021).

El MOOC permitía profundizar y ampliar las temáticas abordadas al ritmo que los estudiantes podían, logrando que todos pudiéramos llegar a información relevante sobre las temáticas, creo que funciona muy bien la modalidad Blended. Buena combinación entre coursera y clases presenciales-interesantes temas. La metodología usada por la maestra es dinámica, retadora y divertida. (Evaluación institucional 2021).

La docente empleó presentaciones didácticas que incluían videos y textos para dar apertura a las sesiones de clase y enviaba recapitulaciones de las mismas, lo cual facilitó la apropiación de los temas y la recuperación de la información. (Evaluación institucional, 2021).

Aunado a estos testimonios, las vivencias de quienes participaron en el curso ILE resuenan con la intención de la profesora de hacer que el curso sea un espacio de aprendizaje continuo y no convencional:

[...] la creatividad impresa en las actividades, y materiales de apoyo, su trato hacia los estudiantes. Ella promovió un espacio seguro, cómodo y apto para discusiones desde el respeto y la apertura a la alteridad. También valora todas las opiniones. (Evaluación institucional. 2021).

[...] la profe es super comprensiva, inspira mucha confianza y emana mucha buena energía [...] busca hacer espacios de académicos de una forma no convencional y me gusta mucho. Amé la actividad del MOOC y portafolio. (evaluación institucional, 2021).

Los anteriores testimonios siembran un atisbo de esperanza. Desde el caso ilustrado, puede apreciarse la reflexión intercultural que parte del ser y que busca redundar en las prácticas sociales de quienes han vivido la experiencia. Problemáticas sociales como la discriminación, intolerancia, afectaciones en la salud mental influidas por las redes sociales, entre otros, pueden volverse el centro de experiencias pedagógicas interculturales de una universidad internacionalizada. Esto promoverá ciudadanías globales que no temen a la globalización como fenómeno homogeneizador, pues al estar en medio de ella pueden apelar a la totalidad del mundo. A reconstruirse y reflexionar sobre sí mismas, reafirmar sus identidades de forma segura, inclusiva y plural, así como buscar participar y colaborar desde actitudes empáticas, críticas y reflexivas.

Conclusión e implicaciones pedagógicas

Este capítulo presentó la experiencia del curso ILE como caso de estudio que sustenta cómo la educación para la interculturalidad puede anclarse en la reflexión identitaria. Si bien son numerosas las lecciones y conclusiones que se desprenden de este ejercicio, algunas conclusiones e implicaciones pedagógicas que se desprenden son:

- Acercarse a la interculturalidad mediante el conocimiento de la configuración de la identidad propia es una apuesta curricular significativa y alineada a las necesidades y circunstancias de la educación superior internacionalizada. Desde ella, se trasciende la concepción errónea y

- simplista de que la interculturalidad es el intercambio de rasgos culturales o valores nacionales. El anclaje en la identidad apela a nuestra esencia humana, así como a la posibilidad de forjar conexiones humanas complejas y mutuamente comprensivas; permite desarrollar una autoconsciencia y posibilita reflexiones profundas sobre el ser que amplían la mirada y evidencian la totalidad del mundo que nos constituye.
- Resulta valioso, contundente y cautivador, abordar la interculturalidad desde un enfoque transdisciplinar; esto invita a un diálogo sustancial con los aportes de diversos campos que permiten enriquecer el entendimiento del fenómeno. También incita a personas de cualquier orientación disciplinar a interesarse en la interculturalidad y llevarla a sus áreas de trabajo.
 - La experiencia de ILE refleja los alcances de la imaginación pedagógica a la que cualquier agente de la educación puede llegar según sus intereses y motivación. Los comentarios de sus participantes, tanto docente como estudiantes, refleja que es posible crear espacios pedagógicos enganchadores, centrados en estudiantes y llevarles a reflexiones que son sentidas, pertinentes y transgeneracionales.
 - La configuración curricular del curso ILE refleja un ejercicio retador de articulación temática, así como diversas modalidades lengua de instrucción. Si bien esto resulta demandante para sus participantes, es una experiencia perdurable que se alinea con las formas de consumo de contenido actuales y visibiliza la totalidad del mundo (Glissant) posibilitando fuertemente el intercambio con el otro presencial, virtual y digital.

Referencias

- Altbach, P., & Knight, J. (2007) The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. <<https://doi.org/10.1177/1028315307303542>>.
- Abdallah-Preteceille, M. (2006) Interculturalism as a Paradigm for Thinking About Diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475-483. <<https://doi.org/10.1080/14675980601065764>>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.

- Constitución Política de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia, 1991. República de Colombia. Gobierno de la República de Colombia. Bogotá.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (eds., 2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Dervin, F. (2012). Cultural Identity, Representation and Othering. In *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 195-208). Routledge.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A theoretical and Methodological Toolbox*. Springer.
- De Wit, H., & Altbach, P. G. (2020) Internationalization in Higher Education: Global Trends and recommendations for its Future. *Policy Reviews in Higher Education*, 1-19. <<https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>>.
- Gagné, A., Le Pichon-Vorstman, E., Rajendram, S., Wattar, D., Mewawala, S., & Masliah, N. (2020, Enero). At the Intersection of Research & Pedagogy: Digital 'Me Mapping' with Newcomer Youth and Their Future Teachers. In *2020 Conference of the Canadian Society for the Study of Education*.
- Gamboa Diaz, P. (2019). Second and foreign Language Pre-service and in-Service Teacher Development to Make Intercultural Dimensions Explicit. Reflecting Through a Comparative Proposal Between France and Colombia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 199-230. <<https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.14>>.
- Gamboa Díaz, P., Molinié, M., & Tejada-Sánchez, I. (2019). Former des Enseignants de Langue Étrangère et Seconde aux Dimensions Interculturelles Explicites. In France et en Colombie: un dialogue théorique et épistémologique. In B. Peña Dix, I. Tejada Sánchez, & A.M. Truscott de Mejía (eds.). *Interculturalidad y formación de profesores: perspectivas pedagógicas y multilingües* (pp. 3-42). Ediciones Uniandes.
- Gee, J. P. (2014) *How to do Discourse Analysis: A Toolkit*. Routledge.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2013). *Changing Practices, Changing Education*. Springer Science & Business Media.
- Kim, Y. Y. (2007) Ideology, Identity, and Intercultural Communication: An Analysis of Differing Academic Conceptions of Cultural Identity. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36(3), 237-253.
- Kim, Y. Y. (2009) The Identity Factor in Intercultural Competence. *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, 1, 53-65.

- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Merriam, S. B. (1998) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Revised and Expanded from Case Study Research in Education. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St. San Francisco, CA 94104.
- Hall, S. (2001) *The Spectacle of the Other. Discourse Theory and Practice: A Reader*. Sage.
- Hackett, J. D., & Hogg, M. A. (2014) The Diversity Paradox: When People who Value Diversity Surround Themselves with Like-Minded Others. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(6), 415-422.
- Institut du Tout-Monde (2004) Mondialité (Répertoire vidéo E. Glissant). <<http://www.edouardglissant.fr/mondialite.html>>.
- Liu, J., Gao, Y. (2022) Higher Education Internationalisation at the Crossroads: Effects of the Coronavirus Pandemic. *Tertiary Education Management*, 28, 1-15. <<https://doi.org/10.1007/s11233-021-09082-4>>.
- Olson, E. (2019) Personal Identity. In E.N. Zalta (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2019/entries/identity-personal/>>.
- Paracka, D. J., & Pynn, T. (2017) Towards Transformative Reciprocity: Mapping the Intersectionality of Interdisciplinary Intercultural Competence. In *Intercultural Competence in higher Education* (pp. 43-52). Routledge.
- Ricoeur, P. (1990) *Soi-même Comme un Autre*. Seuil.
- Riley, A. (2018) How Social Media Shapes my Depression-for better and Worse. BBC Future. Febrero 18.]<https://www.bbc.com/future/article/20180209-how-social-media-changed-my-depression-for-better-and-worse>>.
- Simon, C. (2022) Facebook and the Problem of Truth. *Harvard Law Today*. Diciembre 15. <<https://hls.harvard.edu/today/facebook-and-the-problem-of-truth/>>.
- Tejada-Sánchez, I., & de Mejía, A. M. (2022) Focusing on Dimensions of Interculturality in the Context of Language Teacher Education Insights from a Case Study in Colombia. En Miranda, N., de Mejía, A. M., & Giraldo, S. V. (eds.). *Language Education in Multilingual Colombia: Critical Perspectives and Voices from the Field*. Taylor & Francis.
- Truscott de Mejía, A. M., & Tejada-Sánchez, I. (2020) Teaching Language is not Enough: Towards a Recognition of Intercultural Sensitivity in Bilingual Teaching and Learning. In H. Caicedo Saldaña (ed.). *Aportes a la lingüística aplicada y el bilingüismo* (pp. 17-37). REDIPE.

- Viaña, J., Tapia, L. & Walsh, C. (2010) *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración, Convenio Andres Bello.
- Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica*, (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello III-CAB.
- Wilson, S. (2020) The Era of Antisocial Social Media. *Harvard Business Review*. Febrero 5.][https:// hbr.org/2020/02/the-era-of-antisocial-social-media](https://hbr.org/2020/02/the-era-of-antisocial-social-media)>.

Problemáticas comunicativas y didácticas en el aula escolar: una perspectiva microetnográfica

Verónica Martínez Santiago

Martha Cervantes García

Irving Sánchez Galicia

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca, México

Introducción

Haciendo una reflexión sobre nuestra experiencia profesional¹ y formativa en el nivel de posgrado, hemos podido identificar diversas problemáticas, complejidades y retos que enfrentan los profesores en educación primaria respecto a la enseñanza de lenguas, sean maternas, segundas lenguas o lenguas extranjeras. Entre la variedad de problemáticas, encontramos el reto de reconocer los espacios escolares como lingüística y socioculturalmente heterogéneos, donde interactúan estudiantes con perfiles sociolingüísticos diversos, algunos monolingües en su lengua materna, sea español o una lengua indígena, otros presentando un bilingüismo incipiente o más equilibrado en ambas lenguas, y que al mismo tiempo están en contacto con otras lenguas tanto locales como internacionales.² No obstante, esta diversidad lingüística y sociocultural escapa del trabajo docente, donde el español es la lengua dominante y único medio de comunicación y enseñanza. Lo anterior repercute en el tipo de interacciones comunicativas que se establecen al interior del aula escolar, puesto que es el profesor el que usualmente establece los procesos de interacción con los estudiantes, controlando sus formas de participación en la lengua que domina en el despliegue de las actividades académicas, en los aprendizajes que puedan generarse y en el desarrollo de habilidades comunicativas.

Qué enseñamos en una clase de lengua es otro desafío para los docentes, debido a que se les pide a los estudiantes que se expresen correctamente, que

¹ Estas reflexiones surgen de la experiencia profesional en el Programa de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, de la UPN, Unidad 201, Oaxaca de Juárez, así como resultado de diversas discusiones y reflexiones grupales desarrolladas conjuntamente con los estudiantes en las distintas clases del campo del lenguaje en dicho programa de posgrado.

² Tal es el caso del inglés, coreano, japonés, entre otras, particularmente por el avance tecnológico en los últimos años.

construyan textos académicos coherentes, que comprendan los textos que leen, entre otros aspectos. Sin embargo, en la enseñanza de lenguas ha habido una tendencia a enfatizar los aspectos formales y estructurales de la lengua, las tareas académicas a desarrollar en clase generalmente conducen a los estudiantes al aprendizaje y ejercitación de la gramática, el análisis sintáctico, el aprendizaje de vocabulario, en la pronunciación, fluidez, entre otros, sean estas lenguas maternas, segundas lenguas o lenguas extranjeras. Por tanto, el reto sería el desarrollo de las habilidades comunicativas orales y escritas.

La organización de la clase ha sido otro punto de reflexión docente donde se reconocen los tres grandes momentos de la clase que le dan fisonomía; éstos son el inicio, el desarrollo y el cierre. Si bien este es un buen acercamiento a la organización y secuenciación de una clase, hemos notado que los profesores no tienen mucha claridad respecto a lo que se tiene que hacer en cada una de estas fases para el logro de los aprendizajes y desarrollo de habilidades. Esto deriva en que las actividades en cada una de estas etapas se encuentren desvinculadas, puesto que tampoco se tiene un objetivo claro a desarrollar, aunque sí se tenga un tema o en algunos casos más de uno. En consecuencia, las clases de lengua pueden presentar desorganización y generar contradicciones entre lo que los docentes esperan alcanzar en las sesiones de clase y lo que los estudiantes asumen y realizan en el desarrollo de las mismas.

Estas problemáticas, entre muchas otras, surgidas a partir de la reflexión de nuestra experiencia profesional, nos muestra un panorama complejo respecto a la enseñanza de lenguas, donde los profesores viven diversas dificultades en su quehacer docente, como se acaba de mostrar, pero que muchas veces no logran ver a simple vista. Por ello, surge la necesidad investigativa de adentrarnos de forma metódica y sistemática al interior del aula escolar y poder mirar de forma más precisa lo que ocurre dentro de ella, para lo cual requerimos herramientas teóricas y metodológicas que nos permitan visibilizar dicho entorno. Por tanto, en esta investigación retomamos a la etnografía de la comunicación y el análisis microetnográfico como senderos que nos ayuden a aproximarnos a la intimidad del salón de clase, para identificar de forma microanalítica los problemas y desafíos que enfrentan los profesores de lengua en el nivel de primaria. Desde esta perspectiva, nuestra intención es mostrar la riqueza de este enfoque microetnográfico para el estudio de la lengua en su uso social en el contexto escolar, con el fin de conocer cómo son las interacciones comunicativas entre profesores y estudiantes, y cuál es la organización didáctica que llevan a cabo para orientar los aprendizajes en los estudiantes. Para esto, iniciamos con una reflexión teórica sobre la etnografía de la comunicación y la perspectiva mi-

croetnográfica, para después ilustrar empíricamente los desafíos presentes en las clases de lengua tanto en lo comunicativo como en lo didáctico.

1. La etnografía de la comunicación

La perspectiva microetnográfica que propone Erickson (1993) tiene sus raíces en los aportes de la etnografía de la comunicación (Hymes, 1984) y la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1996), entre otros, los cuales han contribuido enormemente al estudio del lenguaje. Estudios que surgieron para trascender la visión sassureana del lenguaje como un sistema lingüístico homogéneo y abstracto, el cual ha sido el objeto de estudio en la lingüística como disciplina, por considerarlo con cierta estabilidad que permite un estudio sistemático de la lengua. Esta perspectiva estructuralista se ha convertido en un paradigma que ha acaparado y dominado diversos espacios sociales como la escuela, priorizando un aprendizaje descontextualizado de la lengua.

No obstante, surge otro punto de vista en los años sesenta, como una forma distinta de estudiar el lenguaje, esta es la *etnografía de la comunicación* cuyo fin es investigar «el uso de las lenguas en contextos no lingüísticos hasta discernir las pautas propias de la actividad de hablar, tomando una comunidad como contexto, investigando sus hábitos de comunicación como un todo» (Hymes, 1984, p. 51). La etnografía de la comunicación es un campo que Hymes empezó a desarrollar en 1962, quien propone estudiar el uso de la lengua en la vida social. Según Hymes,

[...] la etnografía de la comunicación es el estudio sobre la complejidad sistemática de la comunicación con base etnográfica [...] Se necesita investigar directamente el uso de la lengua en el contexto de situación para poder entender las pautas de la actividad del habla (citado en Lastra, 1992, p. 395).

De tal forma que la lengua adquiere significado a partir del uso que los hablantes le otorgan dentro de una comunidad de habla y de la situación comunicativa y contexto social en que se desarrolle. Como afirma Hymes, no es la lengua, sino la comunicación, la que debe ser el marco de referencia en el cual se debe describir la lengua en relación con la cultura y la sociedad.

Por su parte, Gumperz (1996) abona a esta perspectiva desde el planteamiento que él hace de la sociolingüística interaccional, reconociendo que la variabilidad de las lenguas está socialmente motivada y que el foco se encuentra en la interacción que se establece en las prácticas comunicativas propias del uso

cotidiano del lenguaje. Esta interacción implica obligadamente un diálogo donde participan mínimamente un hablante, un oyente y una audiencia, quienes, para obtener un significado, tienen que lograr la cooperación en el mantenimiento de las actividades discursivas; esto quiere decir que «la comunicación en encuentros reales implica un orden sistemático, es decir, la comunicación se encuentra gobernada por un orden interaccional» (Goffman, citado en Gumperz, 1996, p. 36), por lo que forzosamente integra el diálogo y la participación verbal y no verbal de los involucrados en la práctica discursiva que esté ocurriendo, y que, como afirma Gumperz, tiene una intención comunicativa.

1.1 La perspectiva microetnográfica para el estudio del lenguaje en el aula escolar

Con estas contribuciones teóricas en el lenguaje, nos lleva a reconocer la variabilidad de las lenguas, así como variables son sus significados tanto sociales como culturales que surgen a partir de los contextos de habla donde los hablantes las utilizan. Desde este posicionamiento, Erickson (1993) se adentra a los espacios escolares para investigar los usos del lenguaje en el aula escolar, mediante un análisis microetnográfico, particularmente se centra en las interacciones entre profesores y estudiantes a partir de la conversación que se suscita entre ellos. Para Erickson, la clase es un hecho de habla, donde se desarrollan lecciones como encuentros educativos, es decir, situaciones comunicativas que mantienen reglas culturales que siguen profesores y alumnos, pero que a la vez éstos, como actores activos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, construyen sus propios sentidos de adaptación, descubriendo nuevas posibilidades para el aprendizaje.

En este escenario, Erickson identifica aspectos académicos y sociales como ámbitos de aprendizaje que estructuran las actividades en clase y a los cuales recurren tanto los profesores como alumnos para el desarrollo de la misma. Estos ámbitos constituyen la clase como dos bloques de conocimiento que son la Estructura de Participación Social (EPS) y Estructura de la Tarea Académica (ETA).³ De aquí que el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede separarse de la interacción comunicativa; ahí el niño aprende una manera particular de comunicarse, mientras se apropia y reflexiona sobre diferentes contenidos. Los

³ Mena, Muñoz y Ruíz (2000), proponen un tercer ámbito que es la Estructura Programática que refiere al componente curricular como un eje orientador de las actividades al interior del aula, a veces como único referente que el profesor tiene para desarrollar sus clases.

dos bloques de conocimiento integran lo que acontece en una clase y están mutuamente interrelacionados, uno complementa al otro. Las clases son entornos donde el aprendizaje se da mediante la interacción, se aprenden contenidos de diferentes temas siguiendo una secuencia de actividades y, para lograrlo, es necesaria la interacción entre los alumnos y el docente. Todo lo que sucede en el aula escolar tiene que ver con el desarrollo de tareas académicas, y esto se logra mediante la interacción verbal y no verbal que se da entre los participantes. Es decir, los actores involucrados, maestros y alumnos, interactúan con los conocimientos que tienen sobre la estructura de la tarea académica y sobre la estructura de la participación social, apoyándose en ellas durante el devenir de la clase (Mena, Muñoz y Ruiz, 2000). El alumno aprende en la interacción con su maestro, con sus compañeros y con los contenidos.

Erickson (1933) define la Estructura de Participación Social (EPS) como un entorno de aprendizaje que refiere a un conjunto reglado de limitaciones en cuanto al reparto de los derechos y deberes de los distintos miembros que interactúan en el grupo. Se establece el tipo de interacción entre los miembros de la clase, orientando la secuencia de los turnos de participación, las facultades y responsabilidades en el proceso de interacción y configurando los roles que los participantes asumen en un evento de interacción. Los aspectos que definen la EPS son: a) las barreras sociales de acceso a personas y otras fuentes de información durante la clase; b) el reparto de derechos y deberes de comunicación entre los diversos miembros en interacción; c) la secuencia y distribución temporal de los diversos «intervalos» funcionales en la interacción, y d) las acciones simultáneas de todos los implicados en la interacción durante la clase (p. 327). En este entorno de aprendizaje, se rige y articula la interacción, en la cual participan profesores y estudiantes.

La Estructura de la Tarea Académica (ETA), como otro ámbito de aprendizaje, alude al conjunto reglado de limitaciones estipulado por la lógica de la distribución temporal del contenido de la materia en cada clase. Esta estructura atañe a la secuencia lógica de pasos y tiempos definidos que dirige el orden y organización de la clase respecto al contenido a desarrollar en ella. A partir de esta secuencia, se despliegan diversas actividades generalmente dadas por el profesor y los alumnos en cuanto se refiere a la instrucción. Esta secuencia de pasos se ordena de manera jerárquica y sucesiva según la lógica del contenido a tratar, la cual la delimita.

Dentro de esta Estructura de la Tarea Académica, se encuentran 4 aspectos que la definen: a) lógica de la sucesión temporal de la materia; b) contenido informativo de los distintos pasos sucesivos; c) las indicaciones del «meta-con-

tenido» sobre los distintos pasos y estrategias para completar la tarea, y d) los materiales físicos a través de los cuales se manifiestan las tareas y sus componentes y con los que se llevan a cabo esas tareas (p. 326). Estos cuatro elementos determinan la ETA en cuanto a su organización jerárquica y temporal de los pasos a seguir según el contenido de la materia, así como a las instrucciones y estrategias de ejercitación de los aprendizajes, como parte del desarrollo de las tareas académicas.

Ambos bloques de conocimiento, la EPS y la ETA, se encuentran presentes de manera simultánea dentro de la clase como entornos de aprendizaje y deben ser considerados, de acuerdo con Erickson, como mutuamente constitutivos. En otras palabras, existe una interrelación entre ambas estructuras, ya que la organización de las tareas académicas establece el tipo de interacción entre los participantes a partir del diseño de las actividades que desarrollan en cada una de las fases. Asimismo, el tipo de interacción influye en el despliegue y ejecución de las tareas académicas, puesto que, si el nivel de instrucción de la actividad no es suficientemente explícito, esto repercutirá en el desarrollo de la tarea, o a la inversa.

Esta perspectiva microetnográfica para el análisis del lenguaje nos provee tres elementos indispensables, que son *las acciones, los contextos y los significados*. Es decir, las interacciones que se suscitan entre profesor y alumnos son las acciones tanto verbales como no verbales que se generan en contextos específicos y diversos que las proveen de significados propios (Mena, 2001). Estos tres componentes son imprescindibles para interpretar y comprender el tipo de interacciones entre profesores y estudiantes, los alcances cognitivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las formas de organización de las actividades académicas, con el fin de ofrecer explicaciones más cualitativas de lo que sucede en el ambiente del aula. Para esto, Erickson (1993) propone como unidad de análisis la *tarea académica*, la cual refiere a las actividades que constituyen ciclos de acción y que se ejecutan en la clase, puesto que van encaminadas para alcanzar un propósito en específico. La tarea académica es una secuencia de pasos que contribuye al aprendizaje de un contenido, y al ser un ciclo de acción existe una consecuencia entre una tarea y otra, están vinculadas e hiladas y tienen una relación entre ellas, son progresivas y escalonadas. Un ejemplo de ello pudiera ser el saludo, el pase de lista, leer un texto, por mencionar algunos, acciones que se organizan de forma encadenada y temporal dentro los tres grandes momentos de cada clase que son la apertura, desarrollo y cierre (Mena, 2001), donde cada fase de la clase está conformada por varias tareas académicas que los docentes despliegan para lograr un determinado pro-

pósito. Pero al ser actividades secuenciadas, van ligadas unas con otras; cada una de ellas afecta a las demás, lo cual puede o no garantizar los aprendizajes que el docente pretende desarrollar en los alumnos.

Estas contribuciones al estudio del lenguaje abren nuevos caminos para conocer de manera sistemática el uso del lenguaje en el ámbito escolar. La riqueza metodológica que proveen estos nuevos posicionamientos lingüísticos nos ayudan a identificar problemáticas diversas de índole comunicativa y cognitiva al interior del aula escolar; es una mirada desde adentro, desde la intimidad de las prácticas escolares donde participan estudiantes y docentes.

1.2 Apoyos metodológicos

Para realizar una investigación desde esta perspectiva microetnográfica, es necesario recurrir a diversas herramientas metodológicas que orienten el desarrollo de la misma. En este caso, se toma como base, para el análisis, la evidencia empírica de los usos naturales de la lengua en un contexto específico (Gumperz, 1996), los cuales se registran mediante el apoyo de la videograbación de las conversaciones que ocurren en las aulas de clase, para posteriormente hacer la transcripción pragmática de los datos, en la cual se registran acciones verbales y no verbales, así como los turnos y tiempos de participación de los interactuantes. Para la interpretación de las acciones comunicativas en el espacio escolar, Mena, Muñoz y Ruiz (2000), aportan considerablemente a esta perspectiva. En su estudio, estos autores diseñan y aplican un catálogo de observación microetnográfica de la práctica docente para contextos bilingües indígenas, el cual fue adaptado⁴ para el análisis de cada una de las clases observadas en esta investigación. Este catálogo recupera los aportes de Erickson (1993) y Gumperz (1996) en relación con la Estructura de Participación Social (EPS) y la Estructura de la Tarea Académica (ETA). También integra la Estructura Programática (EP), la cual es una contribución exclusiva de Mena, Muñoz y Ruiz (2000) en su investigación. Estas tres orientaciones integran variables que ayudan al investigador a identificar problemas de naturaleza interactiva, cognitiva y curricular que configuran el grado de calidad y pertinencia de los aprendizajes que se propician en la clase (Muñoz, 2001).

⁴ Este catálogo de observación microetnográfica de la práctica docente tuvo dos adaptaciones a partir de las necesidades de la investigación. Una orientada hacia el contexto monolingüe en español, a pesar que la escuela se encuentra en la modalidad bilingüe. La otra adaptación fue para enseñanza del inglés como lengua extranjera en el sistema de primaria general, y donde el español también tuvo presencia.

Para el desarrollo de la presente investigación se recuperan específicamente la EPS y la ETA. Se registraron dos clases de educación primaria. La primera es una clase de español en una escuela primaria bilingüe, perteneciente al sistema de educación indígena. La segunda es una clase de inglés, recientemente instalada en el nivel de primaria en el sistema de educación general en el estado de Oaxaca.⁵ A continuación, mostramos algunos ejemplos de las problemáticas identificadas en cada una de las clases analizadas, en relación con la interacción entre docentes y alumnos y la organización de las tareas académicas respectivamente.

2. Los intercambios comunicativos en un grupo de tercer grado

La presente investigación microetnográfica aborda particularmente la interacción comunicativa en el aula. Se realizó con un grupo de alumnos de tercer grado de la Escuela Primaria Bilingüe «Manuel Ávila Camacho», perteneciente al sistema de Educación Indígena, y ubicada en la agencia de San Juan Zapotitlán, en el municipio de San Pedro Sochiapam, de la región Cañada, estado de Oaxaca. Las interacciones entre profesor y estudiantes en esta clase se dieron en español, a pesar de la modalidad y contexto bilingüe. El análisis y reflexiones desarrolladas en este estudio se apoyaron en los aportes de Erickson (1993), Mena, Muñoz y Ruiz (2000) y particularmente Cazden (1991) y Villalta (2000, 2009), para identificar los tipos de intercambios comunicativos que surgieron a raíz de los patrones de interacción comunicativos más recurrentes, mismos que recuperan los propósitos de la interacción (ordenar, transmitir información, explicar), formando intercambios que, de acuerdo con su extensión en los turnos de participación, se clasifican en simples, trancos y complejos.

2.1 Los intercambios comunicativos simples

Los intercambios comunicativos simples son aquellos que se dan en dos o tres turnos de participación para llegar a un acuerdo. Un tipo de interacción co-

⁵ La enseñanza del inglés en el estado de Oaxaca en nivel de primaria surgió a partir de la Reforma Educativa del 2017, la cual generó una serie de conflictos intergremiales debido a la oposición de la base magisterial que, por diversas razones políticas y sindicales, se manifestó en contra de dicha reforma, puesto que ésta tuvo en el centro la evaluación docente que implicaba su inestabilidad laboral. Como consecuencia, la enseñanza del inglés no llegó a todas las escuelas y sólo se ofrece en aquellas que permitieron su entrada.

municativa que se suscitó de manera recurrente en esta clase fueron los *intercambios simples de transmisión de información*, que consisten en la transmisión de avisos o información de contenido, donde la interacción la inicia el docente y los alumnos ponen atención o apoyan con pequeñas frases. Respecto a la estructura de interacción, es similar a la secuencia de interacción Inicio-Respuesta o Inicio-Escucha activa; este último consiste en transmitir un aviso o información de contenido que sea audible para todos; al mismo instante, los alumnos guardan silencio y ponen atención. El ejemplo que se da a continuación es un intercambio simple de transmisión de información.

664	50'57"	M	Ratón, ¿sale? Ahora sí, con esto, podemos decir que estamos
665			comparando una cosa con otra, a eso se le llama comparación
666			Y a veces se da en los poemas también cuando luego dice sus ojos
667			eran como dos estrellas. El día lunes les voy a traer unos textos
668	51'23"		unos textos, unos poemas que viene de rimas...
669	51'30"	Lz	¿Hay clases mañana, maestra?

La maestra transmitió información del contenido y a su vez dio un aviso. La docente fue quien inició con la interacción y recibió la escucha activa de los estudiantes; en la línea de transcripción 668, hubo 4 segundos de silencio, indicando que la intervención de la docente había culminado; este intercambio finalizó porque en el siguiente turno una alumna intervino sobre una duda que no se relacionaba con el aporte de la maestra (L669). En este ejemplo, los alumnos no cuestionaron la transmisión de información; por esta razón, este intercambio fue simple, cerrándose en dos turnos de participación. En este caso se dio el patrón de interacción Inicio-Escucha activa.

Otro tipo de interacción comunicativa fueron los *intercambios simples estructurantes* que tienen el objetivo de satisfacer pedidos u órdenes. El primer turno de participación requiere de la ejecución del segundo interlocutor; es por ello que en la mayoría de los casos no requieren una respuesta verbal. Los siguientes fragmentos de interacción comunicativa muestran algunos ejemplos de este tipo de intercambios:

470	33'57"	M	Primero tienes que escribir, ¡ Serapio para poder hacerlo
-----	--------	---	---

Ejemplo 1

114	7'20"	M	A ver, conforme vayan terminando, vamos a ir copiando lo que está
115			en el pizarrón, sacamos nuestro libro de... libreta de doble raya
116			¡Conforme terminen!, los que ya terminaron, como por ejemplo
117			Luz, Brenda, Serapio ya lo puede hacer porque no tienen su
118			cuadernillo, Álvaro, Roberto, Adriana también...

Ejemplo 2:+

En el primer ejemplo, la maestra pidió a un alumno que escribiera en su cuaderno, como respuesta ante tal petición fue la escucha activa del alumno, mediante una ejecución no verbal. El segundo ejemplo corresponde a una instrucción de organización de la tarea académica que dio la docente al grupo sobre las tareas que se iban a realizar a futuro y los alumnos nuevamente tuvieron una escucha activa. Los intercambios simples estructurantes, recurrentes en la clase, revelan la relación comunicativa asimétrica entre los participantes. El rol dominante siempre recayó en la docente, porque constantemente estuvo manifestando órdenes y pedidos a los alumnos para direccionar las diferentes tareas académicas; por medio de instrucciones a ejecutar en lo sucesivo, en ella recayó el reparto de derechos y deberes; por consiguiente, los alumnos sólo escuchaban y obedecían.

Un último tipo de intercambio comunicativo simple que se presentó en la clase fueron los *intercambios simples instruccionales de estructura IRE e IREF*. Los intercambios instruccionales son específicamente de contenido, su propósito es comprobar la comprensión del tema. La conversación se da en tres turnos de participación, formando el patrón de interacción IRE (Iniciación-Respuesta-Evaluación), como se muestra en el siguiente fragmento:

416	30'16"	M	Entonces aquí dice, Juanito es tan pequeño como un... (I)
417	30'23"	As	Ratón (R)
418	30'25"	M	Ratón y aquí lo vamos a escribir. (E)
419	30'26"		Pedro es fuerte como un... (I)
420	30'30"	As	León (R)
421	30'31"	M	León, aquí lo escribimos (E)

Ejemplo 1

521		M	¿Qué otra sería? Frío como que... como el... (I)
522	38'43"	AL	Hielo (R)
523	38'45"	M	Hielo (E)

Ejemplo 2

En el primer ejemplo, se observa que la maestra mencionó una frase incompleta (L416); en seguida, la mayoría de los alumnos respondió en coro con una sola palabra, «ratón» (L417); para finalizar, la maestra evaluó la intervención repitiendo la misma palabra en tono de aceptación e indicó que debían escribirla, e inmediatamente después volvió a iniciar el ciclo de interacción IRE (L419), los alumnos completaron la frase con una sola palabra «león» (L420). Este ejemplo muestra cómo la participación de los alumnos se limitó a complementar con palabras o frases cortas a los planteamientos de la profesora, quien se apoyó de aspectos paralingüísticos como la entonación y las pausas para leer las frases. El segundo ejemplo comprende tres turnos de participación, que igual que el anterior, la respuesta del alumno fue complemento de la frase de la maestra y se cerró a una sola palabra.

Ambos ejemplos demuestran que los intercambios simples instruccionales, al centrarse en el contenido, forman patrones de interacción IRE. Esta secuencia de interacción fue la más recurrente en la clase, evidenciando una interacción comunicativa asimétrica o complementaria, porque la maestra fue la que hizo las preguntas, evaluó y retroalimentó, ocupando la mayor parte del tiempo en la interacción verbal, y tuvo mayor libertad para expresarse. Por otro lado, los alumnos tuvieron una participación responsiva ante las preguntas cerradas y dieron respuestas parciales como completar con palabras o frases cortas ante los planteamientos de la profesora; regularmente, las respuestas se cerraron a una sola palabra. Los intercambios simples instruccionales fueron poco favorables en la construcción de conocimientos porque no se generó mayor reflexión

en el tratamiento del contenido, limitando el desarrollo de habilidades comunicativas en los alumnos.

Otro de los patrones de interacción verbal medianamente recurrentes en el aula son aquellos que forman *intercambios simples instruccionales con el patrón IREF* (Inicio-Respuesta-Evaluación-Feedback o retroalimentación), que se centran principalmente en el tratamiento del contenido académico de la clase. En el siguiente fragmento se ejemplifican este tipo de intercambios comunicativos:

316	25'22"	M	como dos... ¿cómo dos qué cosa podrían brillar? (I)
317	25'26"	As	Estrellas (R)
318	25'27"	M	Ah, como dos estrellas, (E) estamos comparando los ojos de alguien
319			con las estrellas, ¿por qué lo comparamos? ah porque si se dan
320			cuenta luego nuestros ojos tienen unas pupilas y esas pupilas es la
321			que... como que brilla, verdad. A ver vamos a ver a... a vamos a
322			mirar fijamente a nuestro compañero Rodrigo, (F)
323			¿verdad que tiene una pupila aquí que está brillando? (I)

Este ejemplo consistió en completar frases sobre la comparación de adjetivos en los poemas, apoyándose de frases incompletas escritas en el pizarrón y dibujos que pudieran ayudar a los alumnos a encontrar las respuestas; la primera frase era: «Sus ojos brillaban como dos: _____». La línea indica que el alumno debía escribir la respuesta a partir de las imágenes que observaba en el pizarrón. Para iniciar, la maestra, con la intención de que los alumnos comprendieran la comparación como recurso literario que existe en los adjetivos que componen los poemas, retomó la primera pregunta sobre algo que puede brillar (L316); esta interrogante estaba abierta a diferentes posibilidades de respuesta. No obstante, en el pizarrón ya estaban plasmados algunos dibujos guía para este ejercicio, permitiendo que la respuesta sonara al unísono «estrellas». Después, la maestra evaluó, repitiendo la palabra «estrellas» en tono de afirmación (L317) y finalizó su participación con una retroalimentación (L318). La retroalimentación fue dada por la maestra; ella daba explicaciones después de un momento de evaluación donde tuvo mayor libertad para expresar su opinión; su intervención fue más extensa que el resto de sus participaciones. Por otro lado, los alumnos sólo tuvieron turnos de participación para responder con frases cortas

o palabras; mayormente sus aportes se cerraron a una o dos palabras, nunca cuestionaron las decisiones de la docente, dándole la razón en todo momento; estas acciones coadyuvan al papel de la docente como la que sabe y por ende la que debe de enseñar.

En resumen, los intercambios comunicativos simples en el aula fueron muy recurrentes, evidenciando una relación asimétrica en la interacción comunicativa, dejando apreciar que existe poder y control por parte de la maestra, ya que ella se encargó de dirigir, ordenar, preguntar, pedir, evaluar, etcétera. Concurrentemente, ella se apoderó de la palabra y sólo abrió espacios mínimos para darle el turno a los alumnos; éstos últimos tuvieron una actitud pasiva, porque ellos sólo respondían a las preguntas, obedecían a las peticiones, guardaban silencio durante las intervenciones de la docente y participaban cuando se les solicitaba.

2.2 Intercambios comunicativos truncos

En el transcurso de la interacción comunicativa de la clase, suelen presentarse intercambios truncos. Este tipo de intercambio se entiende desde el contexto, para afirmar si la ausencia de respuesta es intencionada o se debe a que no se escuchó la pregunta. El siguiente fragmento corresponde a un intercambio trunco del alumno:

97	6'39"	/AS/	/Maestra, ¿voy a hacer dibujo que está en el pizarrón?
98	6'40"	AS	Sofía
99	6'41"	M	Sofía y su...
100	6'42"	AJ	Teléfono
101	6'39"	M	Teléfono. ¿Quién tiene el teléfono?

En este ejemplo, el alumno se dirigió directamente a la maestra haciéndole una pregunta (L97), que no fue retomada por ella, ya que se encontraba en interacción directa con otro de sus estudiantes. El alumno, al no tener la atención de la maestra, tampoco insistió, lo que permite ver que su rol como emisor fue débil, porque su interrogante no fue considerada, aunque lo dijo en voz alta. A continuación, se muestra otro intercambio comunicativo trunco:

527	38'58"	AH	¿Dónde lo escribo?	
528	39'05"	AR	Ton' jnea (Se ve muy bien mi dibujo)	Chinanteco
529	39'11"	AB	Neh (¿a ver?)	Chinanteco
530	39'14"	M	¿A quién de ustedes le di mi borrador?	
531			¿Roberto?, mi borrador ¿dónde lo tienes?	

En este ejemplo, se aprecia que un estudiante expresó una duda sobre su actividad (L527); en seguida, algunos alumnos hablaron en chinanteco en voz baja, la maestra se encontraba ocupada explicándole a una de sus alumnas sobre cómo resolver su actividad, por tanto, la duda expresada se quedó sin respuesta, dejando trunca la interacción comunicativa. Los intercambios trancos fueron más recurrentes cuando el alumno era quien iniciaba la interacción comunicativa, debido a que en ocasiones la maestra se encontraba ocupada. La actitud pasiva de los estudiantes les limitó insistir para que sus interrogantes fueran tomadas en cuenta, ya que, en varias ocasiones, la docente no les prestó atención cuando tuvieron alguna inquietud, haciendo muy notoria la relación jerárquica entre ella y sus alumnos.

2.3 Los intercambios complejos de inducción de respuestas

La docente de tercer grado, en la búsqueda de ayudar a sus alumnos a responder algunos cuestionamientos en relación con el contenido, los incitaba a las respuestas que ella consideraba correctas, intentando extender la interacción comunicativa a más de tres turnos de participación para llegar a un acuerdo; esta situación permitió crear intercambios comunicativos complejos. En la clase analizada recurrentemente se dieron intercambios complejos de inducción de respuestas, formando secuencias de interacción IR, IRE e IREF. A continuación, se muestra un fragmento de interacción verbal donde se aprecia que la maestra dirigió las participaciones hacia una respuesta que ella previó.

388	28'50"	M	Pedro es fuerte como un ¿qué cosa?
389	28'54"	An	Jugador
390	28'55"	M	Como un jugador ¿a poco los jugadores son fuertes?]
391			¿Cómo un qué?
392	28'57"	/An/	/peleador/

393	28'59"	M	Peleador ¿qué más podría ser? Pedro es fuerte como un...
394			vamos a compararlo con un animal ¿qué animal es fuerte?
395	29'13"	AB	León, león
396	29'14"	M	Ah ésole

En esta situación, la maestra inició leyendo la frase «Pedro es fuerte como un _____», e inmediatamente formuló la pregunta «¿Qué cosa?» (L388); uno de los estudiantes mencionó «jugador», la docente evaluó dicha respuesta retomándola en su intervención y a su vez formuló una nueva interrogante (L390) «¿a poco los jugadores son fuertes?», misma que puso en duda la opinión del alumno, dando a entender que era un aporte «incorrecto». Continuando con la interacción comunicativa, la profesora hizo otra pregunta (L391), la respuesta dada en un traslape «peleador» (L392) tampoco fue completamente aceptada, por tanto, ella siguió interrogando hasta que Brenda mencionó «león» (L395), dando fin a este ciclo de intercambio que correspondía a la respuesta que la docente había previsto. En la siguiente tabla se presenta otro fragmento de conversación donde se induce la respuesta; éste, en comparación al ejemplo anterior, no existe una respuesta del alumno con quien se interactúa directamente:

225	17'04"	M	No, no, no, dice, ¿A dónde va Sofia con su teléfono? No, Sofia
226			¿A dónde va ella? Me, léeme esto, acá donde dice Sofia, fuerte
227	18'04"	AF	Sofia es tan fanática de su teléfono que ahora (lectura inaudible)
228	18'30"	M	A ver, ahora sí, ¿A dónde va Sofia con su teléfono? ¿A dónde va
229	18'35"		Sofia con su teléfono hija? ... aquí lo dice mira,
230	18'40"		Aquí lo dice
231	18'45"	AJ	Va a todos lados
232	18'47"	M	Ésole, sale con su papá o con su mamá a todos lados va con su
233	18'54"		Teléfono café, ¿A dónde va Sofia con su teléfono?...
234	19'04"	M	A todos lados, a todos los lugares

La maestra encontró a Fabiola, quien había respondido incorrectamente una pregunta en su guía, con la frase «no, no, no» evaluó la respuesta escrita de la alumna (L225) y le dio pistas mediante preguntas para que acertara, le indicó

que leyera y ella lo hizo en voz baja (L227). A continuación, le hizo la misma pregunta de comprensión lectora, pero la alumna se quedó en silencio por 5 segundos, no dio respuesta; otro alumno que escuchó la pregunta respondió «va a todos lados» (L231); la maestra aceptó dicha respuesta parafraseando la frase en tono de aceptación (L232); posteriormente, volvió a formular la misma pregunta y dejó una pausa con la intención de que Fabiola respondiera, pero esto no ocurrió; sólo hubo 4 segundos de silencio (L233); por tanto, ella misma dio la respuesta (L234). El uso de la lengua oral se centró en la maestra, ya que ella no implementó otras estrategias que permitieran la participación de los educandos, llegando a dar las respuestas que los alumnos debían encontrar.

Esta investigación revela que los intercambios comunicativos simples se presentaron en la mayor parte de la clase, tanto en la organización como en el tratamiento del contenido. Es una situación comunicativa muy parecida a las investigaciones de Mena (2001), que afirma que los alumnos son llamados a dar respuestas en coro o a completar frases, en lugar de plantearles problemas o reflexiones que les permitan otra forma de participación, que sea de mayor provecho en su proceso de aprendizaje. Los intercambios complejos de inducción de respuestas fueron también muy recurrentes en la clase; esto provocó inseguridad en los alumnos ante sus propias ideas por el temor a equivocarse; por eso siempre esperaron la aprobación de la maestra. Esta situación limitó la libre expresión de los alumnos, impidiendo la posibilidad de que experimentaran y aprovecharan los errores como experiencias de aprendizaje para potenciar sus conocimientos.

3. Las tareas académicas en una clase de inglés

A través de este estudio, se muestran algunos rasgos que caracterizan una clase de inglés como lengua extranjera con un grupo de estudiantes de primer grado en la escuela primaria «Benito Juárez», perteneciente al sistema de Educación Primaria General, y ubicada en la comunidad de San Juan Bautista Guelache en el estado de Oaxaca. Para el análisis y reflexiones, se recuperaron principalmente los aportes de Erickson (1993), Mena, Muñoz y Ruiz (2000), Cook (2001) y López M. (2007), con el fin de identificar el tipo de tareas académicas en una clase inglés, así como el lugar que ocupan las lenguas, español e inglés, en el desarrollo de la clase, lo cual es una contribución significativa de este estudio, puesto que se tiene muy poca información al respecto, por lo que la presente investigación aportará nuevas perspectivas al quehacer áulico de los docentes de enseñanza de lenguas extranjeras.

3.1 Organización didáctica de las tareas académicas

A partir de la identificación de las diferentes tareas académicas que formaban parte de la clase observada y una vez hecho el análisis y caracterización de cada una de ellas, se identificó, en un primer momento, la presencia de una *desvinculación temática* de algunas tareas académicas, es decir, no hay una relación entre los temas o contenidos que la docente aborda entre una T.A. y otra. Esto se suscitó en la fase de apertura de la clase, como se muestra a continuación:

Tarea Académica	Contenidos
T.A.1.	Canción (hello) y dinámica de sentarse y pararse (sit down/stand up)
T.A.2.	La fecha en inglés
T.A.3.	Muestreo del vocabulario de los juguetes mediante flashcards.

Como se aprecia en la tabla, la fase de apertura cuenta con tres tareas académicas, que en conjunto tendrían como objetivo motivar y situar al estudiante en la clase, la docente intenta instalar la clase, así como realizar el repaso de conocimientos previos. En la T.A.1, la docente aborda contenidos como el saludo en inglés y un ejercicio de repetición-acción, mediante una rutina con un canto de saludos. La T.A.2 aborda la identificación de la fecha en inglés y sus elementos, aunque, como veremos, queda inconclusa y se retoma en otra tarea académica de la clase. Respecto a la T.A.3, con el apoyo de tarjetas ilustrativas, la docente realiza un muestreo del vocabulario de los juguetes, que temáticamente no correspondía a lo planteado a las tareas académicas anteriores. De hecho, la docente expresó, mediante un pretest,⁶ que el propósito de la clase era usar la pregunta «What is it?» y el vocabulario de los juguetes, y como se puede observar en el ejemplo anterior, no es hasta en la T.A. 3 en donde inicia con el propósito de la misma.

Esto revela la desvinculación temática entre estas tareas académicas en esta fase de apertura, debido a que no hay secuencia lógica de pasos para que logre

⁶ El pretest y posttest son aportes de Mena, Muñoz y Ruiz (2000) para el análisis microetnográfico. Son entrevistas breves realizadas al docente previo a una clase y una vez concluida. El objetivo del pretest permite reconocer los objetivos, propósitos y metodología que desarrollaría la docente en la clase. Por su parte, el posttest provee reflexiones del o la docente respecto a lo efectuado en la clase. Estos recursos metodológicos se registran y transcriben para su uso pertinente en un análisis posterior.

el objetivo de la clase. El contenido que aborda en algunas de las T.A. es diferente y no está presente el vocabulario que trabajaría en clase, según lo que la maestra manifestó en el pretest. Esto significa que los contenidos presentados en cada una de ellas tomaban direcciones diferentes, lo cual desencadenó una serie de confusiones en las actividades desarrolladas en las próximas tareas académicas. Este suceso se visibilizó con diferentes tareas académicas. como la 4, 5, 6 y 7 en relación a las T.A. 1 y 2, ya que en la T.A. 2 se aborda la fecha en inglés, la cual se empalmó con otra tarea académica como se presenta a continuación.

Otra característica que se identificó en esta clase de inglés fue el *empalme de tareas académicas*, es decir, hubo presencia de tareas académicas de forma simultánea como se muestra en el siguiente fragmento:

Tarea Académica	Tiempo	Interactuante	Acciones verbales
2	08'03"	Amp	/vamos a copiar la fecha? /
5		M	Ah sí la fecha sí! Es Thursday/
5	08'07"	As	Eh eh

En este extracto de la clase se identifica que hay interrupción en el desarrollo de la T.A. 5 por parte de la T.A. 2, debido a que no existió un intento de cierre de esta última. Por consecuencia, mientras se estaba desarrollando la T.A. 5 se logró identificar una duda por parte de un estudiante precisamente de la T.A. 2. Sin embargo, también se puede observar que la docente simplemente intentó dar respuesta a la pregunta del estudiante sin dar mayor importancia y continuando con la T.A. 5 que se encontraban desarrollando.

Tarea Académica	Título de la Tarea Académica.	Tiempo
1	T.A.1 Saludos y órdenes	1'53''
2	T.A.2 La fecha en inglés	42''
3	T.A.3 Recordatorio del tema de los juguetes	2'11''
4	T.A.4 Repaso de vocabulario de los juguetes	5'20''
5	T.A.5 Identificando los nombres de los juguetes	2'59''
6	T.A.6 Jugando la ruleta	3'15''
7	T.A.7 Ejercicio escrito	30'

Los *tiempos de duración* que la docente otorga al desarrollo de cada T.A. cobran un papel relevante en esta clase, puesto que reflejan un gran desequilibrio en la duración de cada una de las tareas académicas en toda la clase. Se aprecia que se presentan tareas académicas muy breves y otras, por el contrario, se prolongaron mayor duración; tal fue el caso de la T.A. 7. Véase en el siguiente esquema:

Como se puede observar, de acuerdo con la tabla anterior, se percibe que la clase se torna un poco acelerada, lo cual se visibiliza sobre todo en las primeras tareas académicas. Por el contrario, la última T.A. tiene una duración de 30 minutos, posiblemente por la complejidad de la misma actividad al ser un ejercicio escrito, y es en ésta donde se logran ver diversas confusiones en los estudiantes revelando una falta de organización o planeación en el desarrollo de las T.A.

Estos ejemplos ilustran el tipo de organización didáctica en esta clase de inglés en primer grado, a partir de la identificación de cada una de ellas en tres fases que conforman la clase. Fue posible reconocer que las tareas académicas están desvinculadas con el objetivo de la clase. Los estudiantes desarrollan diferentes ejercicios propuestos por la docente, pero no son integrados para el logro del objetivo de la clase. Las T.A. en la fase de apertura coinciden en que son de corta duración; esto no permite el desarrollo de las actividades implementadas por la docente, es decir, la ejercitación de las actividades es muy breve. Por tanto, las actividades desarrolladas en cada una de las T.A. en cada fase tienen un impacto en el alcance de los objetivos propuestos por la docente en la clase.

3.2 Las instrucciones para orientar la clase

Una característica muy recurrente que se reconoció durante la clase investigada fue la presencia de *instrucciones* poco claras y específicas realizadas por la docente en las diferentes tareas académicas desarrolladas en la clase. La falta de precisión en las indicaciones de la docente originó dudas y confusiones en los estudiantes para la realización de las diferentes T.A. planteadas en esta clase, como se muestra en el siguiente fragmento:

Interactuante	Acciones verbales
M	Ya ya ya Alex y a Ximena... Ok what is the question? ¿Cuál es la pregunta para saber? ¿Qué es esto?
Amp	Una muñeca
M	Sí, pero... ¿Cómo pregunto?
Aj	Teddy doll
M	TEDDY! Si es el teddy... pero si yo quiero saber ¿Qué es?, ¿Qué pregunto?

A partir de la expresión «¿Cuál es la pregunta para saber?», no se logra reconocer la petición de la docente para los estudiantes; de esta manera, en el turno siguiente un estudiante simplemente indica el nombre del juguete «una muñeca» en su L1. Esta respuesta no satisface a la docente y en consecuencia vuelve a intervenir en próximo turno diciendo «Si, pero... ¿Cómo pregunto?». Hecho lo anterior, otro estudiante menciona «Teddy doll», respuesta que la docente considera parcialmente correcta al recuperar su última intervención posterior al enunciado dado por el ultimo estudiante en la cual menciona «pero si yo quiero saber ¿Qué es?, ¿Qué pregunto?», indicando una petición vaga nuevamente. Este ejemplo refleja la falta de comprensión de los estudiantes respecto a la instrucción dada por la docente. Los alumnos se centraron en el significado del objeto que mostró la profesora, pero ella insistía en que los estudiantes formularan una pregunta en la lengua meta, a pesar de que la instrucción no fue clara para ellos.

Otro ejemplo de este tipo de eventos se da en la tarea académica 5, y sucede cuando la docente intenta orientar a los estudiantes para que inicien con el repaso de la pregunta «What is it?» y respuesta «It's a» en inglés como se muestra en seguida:

Interactuante	Acciones verbales
M	Ok... What a ver vamos a leer
Ae / Ag	Maestra, maestra! (inaudible) / ONE, TWO, THREE, FOUR, FIVE, SIX, SEVEN, EIGHT, TEN. Ya dejame /
M	seven ten... Katy, Gabriel... ok aver leemos READ... What What is it?
Aac	One, two, three, four, five /
M	No What no one

En este fragmento de la clase se observan instrucciones (IN) poco explícitas para los estudiantes, a pesar de que la docente recurre a la L1 como apoyo, en este caso el español; ella sí indicó la acción que iban a hacer, pero no especificó qué era lo que iban a leer, es decir, la docente no orientó a los estudiantes mediante acciones no verbales como señalar la pregunta y respuesta que ya estaban escritas en el pizarrón. Aunado a esto, se presenta una falta de comprensión por parte de los estudiantes debido a una confusión en la pronunciación de la palabra «What», la cual los alumnos la confunden con «one». Ambas situaciones que concurren en un mismo momento revelan la inconsistencia de las instrucciones dadas por la docente. Una vez más, se identifica en el dato esta característica.

Interactuante	Acciones verbales
M	Robot. A robot... ok a ver pasa Ximena y Max ... come on ahora si Ximena girale, girale a la ruleta Ximena... eso ¿Qué le vas a preguntar a Max?
M	What
Ax	«What»
M	is
Ax	«is»
M	it? What is it Max? It
Amp	«it»

En este fragmento de la clase se reconoce en la expresión «eso ¿Qué le vas a preguntar a Max?» una instrucción poco explicativa, porque la docente no da a conocer específicamente en qué va a consistir la actividad, simplemente lanza la pregunta, pero la estudiante no da una respuesta porque no logra entender

cuál es la petición que le hace la docente. La docente no provee ninguna ayuda para orientar a los estudiantes mediante el uso de lenguaje no verbal, como señalar en el pizarrón la pregunta que ella intenta que los estudiantes utilicen en el ejercicio. Estos ejemplos ilustran que las instrucciones dadas por la docente no son explícitas y, por el contrario, confunden a los estudiantes, lo cual repercute en la escasa participación por parte de ellos, al intentar adivinar lo que la docente espera que hagan.

3.3 Funciones de las lenguas L1 y L2

Entre los hallazgos de esta investigación, se aprecian algunas de las funciones que mantienen tanto la lengua materna (L1) de los estudiantes, como la L2, como objeto de aprendizaje durante el desarrollo de la clase. Respecto a la L1, en este caso el español, se reconoció, en diferentes momentos de la clase, que la L1 funcionó como *estrategia de traducción* en la cual la docente se apoyaba para interactuar con los estudiantes, al percatarse de que éstos eran incipientes en la L2. Veamos aquí algunos ejemplos:

Interactuante	Acciones verbales
M	Yes, ¿Cómo se responde? How are you? ¿Cómo están?

Interactuante	Acciones verbales
M	Ahorita me ayudan, a ver HOW MANY cuántos somos?

Interactuante	Acciones verbales
M	yes, What is a toy? Se acuerdan? Que son los toys?

Aquí se puede observar claramente que la docente se auxilia de la L1 como estrategia de traducción para orientar a los estudiantes en el desarrollo de cada una de las diferentes actividades académicas. Tomando en cuenta que los estudiantes de primer grado, en la mayoría de los casos, es uno de los primeros momentos en que ellos tienen contacto con el inglés como lengua extranjera, esta estrategia de traducción en la L1 es recurrente en toda la clase. Se aprecia que, cuando la docente plantea una pregunta en la L2, en este caso es el inglés, inmediatamente le sigue la traducción en la L1. De esta manera, se advierte

que la función de traducción que cumple la L1 les servirá a los estudiantes para clarificar posibles confusiones o poco entendimiento de las expresiones hechas en la L2.

Esta cuestión ha sido exteriorizada a lo largo de los años por diferentes autores, y que retomando a Cook (2001) considera que efectivamente, aunado a la estrategia de traducción, el uso de la L1 en el aula no se debería de penalizar o considerar una limitante en la clase de LE. En la clase de LE, por el contrario, su uso en clase de lengua aporta en la eficiencia para los estudiantes al proporcionarles el significado de vocabulario abstracto y con ello disminuir o economizar el tiempo en la clase, logrando con ello una mejor comprensión del contenido. Aunado a lo anterior, el uso de la L1 en clase de LE permite que los docentes no invisibilicen la L1 de los estudiantes debido a que estos últimos tienen mayor confianza para interactuar en las actividades de la clase en su lengua materna. Tomando en cuenta que los estudiantes de primer grado tienen un nivel incipiente en el inglés como lengua extranjera, esta estrategia de traducción en la L1 es recurrente en toda la clase.

En relación con la función de *la L2 como lengua meta de aprendizaje*, se reconoció que, en la clase analizada, el contenido de la materia enfatizó la enseñanza de la estructura gramatical del inglés. Este primer ejemplo muestra esta característica.

Interactuante	Acciones verbales
M	A ver what is it?
Al	Teddy, teddy
M	It's a...
As	IT'S A TEDDY

En este fragmento se aprecia que la docente pide a los estudiantes que le digan la pregunta en la L2 que ya habían visto en la tarea académica previa al mencionar, A ver what is it? Sin embargo, al no conseguirlo, ella opta por escribir la pregunta en el pizarrón y los estudiantes responden Teddy, teddy. La intención de la docente es que los estudiantes hagan uso de la respuesta it's a teddy, con lo cual se reconoce que la docente utiliza una lógica de ejercitación (EJ) cuando intenta guiar a los estudiantes expresando It's a... solicitando a los estudiantes que repitan en coro después de ella. Con esto, se distingue que la docente está

en búsqueda de que los estudiantes se apropien de la estructura sintáctica de la respuesta en inglés, para responder a la pregunta planteada por la profesora.

Interactuante	Acciones verbales
M	WHAT IS IT?... vamos a leerlo bien quien lo lea bien va a pasar aquí al frente a jugar
M / As	WHAT IS IT?

En este mismo sentido, se observa, en este segundo ejemplo, que la docente insiste en que los alumnos lean la pregunta «What is it?» correctamente cuando dice «vamos a leerlo bien», lo cual muestra que para ella es importante la pronunciación adecuada, mas no queda clara la comprensión del significado de la clase. El énfasis está puesto en la lectura correcta de la frase, es decir, en su estructura gramatical, como se vuelve apreciar en el siguiente fragmento.

Interactuante	Acciones verbales
M	Excellent ok now ¿Quién sigue? Who's the next?
As	ROBOT
M	¡Robot! ¿Y qué le hace falta al robot?
Ae	Maestra el robot
M	(inaudible) ¿Que le hace falta a la pregunta, the question? What is... ¿Qué le hace falta what is?
Al	Is is
M	No (inaudible),
Amp	(inaudible)
M	Sí, pero qué le hace falta
Amp	(inaudible) robot
M	Sí, ¿Qué le hace falta? What is...
Ae	It

Este último fragmento de la T.A. 7 en la fase de cierre revela nuevamente el acento que la profesora le pone al repaso de la estructura de la oración, cuando de manera recurrente pregunta «¿Qué le hace falta a la pregunta?», sin aclarar lo que tienen que responder los estudiantes en este ejercicio, por tal motivo,

ellos intentan darle respuesta mencionando en repetidas ocasiones la palabra «robot», sin lograr lo esperado por la docente. No obstante, la maestra le da mayor importancia a completar la estructura de la pregunta *What is it?* y la respuesta correspondiente «*It is a*», con lo cual pone de manifiesto su interés en que los estudiantes repitan la estructura que ella plantea en su objetivo de la clase, como se reflejó en los fragmentos anteriores. De esta manera, la docente se centra en la enseñanza de la gramática, en revisar la estructura de pregunta y respuesta durante diversas tareas académicas desarrolladas en la clase, actividad que se aprecia muy recurrente y que limita el proceso comunicativo de la lengua en los estudiantes.

En suma, el análisis de la clase de inglés de primer grado de primaria deja entrever una organización didáctica confusa y ambigua, donde la docente intenta guiar sin éxito a los estudiantes en las actividades que va desarrollando durante la clase. Hay confusión en los estudiantes al escuchar las instrucciones dadas por la profesora, debido a que son poco precisas. Los estudiantes, al ser incipientes en la L2 (inglés), y que en algunos casos es la primera vez que tienen el contacto con esta lengua extranjera, no logran comprender lo que la docente espera de ellos; esto se convierte en un bucle vicioso en el que la docente llega a la desesperación al percatarse de que algunos estudiantes no logran realizar las actividades diseñadas para ellos. Se reconoce también que la secuencia lógica de pasos identificada en la estructura de las diferentes T.A. de la clase en su mayoría se orienta hacia el resultado y no al proceso de planteamiento y desarrollo del ejercicio. En otros términos, la docente no permite que los estudiantes retomen el contenido que se está abordando en las T.A., que aporten mediante su participación e interacción, tomando en consideración sus conocimientos previos y con ello se enriquezca la clase.

Conclusiones

Este estudio ha presentado resultados importantes de lo que sucede dentro de las aulas escolares. Particularmente, en las clases de lengua fue posible mirar aspectos muy finos en lo que refiere a la interacción y organización de las tareas académicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto fue posible gracias a la perspectiva microetnografía que, para su análisis y reflexión, pone al centro la conversación que suscita entre docente y alumnos a partir de dos ámbitos de aprendizaje que estructuran la clase en relación con la interacción social y la organización de las tareas académicas. Este enfoque microanalítico nos permitió mirar y analizar de forma muy detallada las interacciones comunicativas

entre profesores y alumnos e identificar problemáticas de índole interactiva y de organización didáctica presentes en las clases analizadas.

Primero, las prácticas interactivas que despliegan los profesores con sus alumnos en ambas clases dan cuenta del dominio que se intenta tener para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se ha evidenciado que hay una insistencia en controlar la participación de los estudiantes, mediante preguntas cerradas, orillándolos a responder apropiadamente desde lo que los docentes esperan de ellos, sin importar la confusión e incomprensión por la que atraviesan. Esta falta de comprensión de los contenidos y de las ambigüedades en la comunicación provoca participaciones pobres y limitadas, intercambios incompletos o inducidos hacia la respuesta correcta, así como una inseguridad lingüística que los limita a participar e interactuar libremente en el aula escolar. La relación asimétrica entre ambos actores es más que evidente, el poder y dominio sobre lo que ocurre en la clase está en los profesores, son ellos los que otorgan los turnos de participación, son los que evalúan los aprendizajes.

Respecto a lo didáctico, se identifica una organización de las tareas académicas que no están conectadas temáticamente unas con otras, pero que se afectan entre sí, puesto que, a pesar de su desvinculación, se encuentran secuenciadas, como lo afirma Erickson (1993), y por tanto una repercute en el desarrollo de la otra. En los casos presentados, esta influencia es negativa, debido a que se aprecian tareas académicas inconclusas, que suceden de forma simultánea unas con otras, interrumpidas o desproporcionadas, lo cual provoca que el desarrollo de la clase en sus diferentes fases presente cierto caos organizativo que, lejos de apoyar a los estudiantes, los desorienta. En sí, podemos afirmar que se identifica una didáctica improvisada y mal orientada por parte de la docente, quien intenta encaminar las actividades a desarrollar en la clase, adaptando tales actividades a las necesidades surgidas en el momento de la ejecución de las mismas. Las acciones verbales y no verbales que la docente ejecuta para guiar la clase no logran dicha orientación, puesto que desconcierta a los estudiantes mediante actividades mal planteadas y desorganizadas. En este caso, la improvisación no contribuye en el devenir de la clase y restringe las posibilidades de comunicación, aprendizajes y desarrollo de habilidades de los estudiantes.

Cabe recalcar que ambos estudios indican que estas problemáticas son compartidas por varios sectores educativos. Como se mencionó, las investigaciones pertenecen a contextos escolares distintos; por un lado, está la clase de español de tercer grado de primaria bilingüe en el sistema de educación indígena; por otro, se encuentra la clase de inglés en un primer grado de primaria en el sistema de educación general. Esto nos da indicios de que las problemáticas

identificadas van más allá de la clase en cuestión, y que no son exclusivas de un grupo, escuela o sector, e incluso no son propias de alguna lengua en particular, sean primeras, segundas o lenguas extranjeras, sino que tales problemas comunicativos y didácticos tienen presencia en la enseñanza de cualquiera de ellas. Por ello, sin el ánimo de generalizar, es muy posible que estos y otro tipo de problemas surjan en el análisis de este tipo de estudios.

En esta línea de ideas, enfatizamos la riqueza de esta investigación, porque nos permiten reubicarnos no sólo en el quehacer docente, sino también investigativo. Teniendo conocimiento de lo que ocurre en las aulas escolares podemos repensar y reflexionar sobre nuestras prácticas escolares, y con ello intentar modificar algunas prácticas que se han naturalizado tanto en términos comunicativos como didácticos, con el fin de que los estudiantes estén más involucrados en el desarrollo de sus propios conocimientos y habilidades. Investigativamente hablando, este tipo de estudios es una invitación a centrarnos en revisar y conocer lo que está sucediendo en las aulas escolares, con el fin de contribuir de manera más tangible a los debates educativos, ubicando concretamente el tipo de problemáticas que requieren atenderse, para indagar propuestas que contribuyan a la mejora de las prácticas escolares. Finalmente, quisiéramos destacar la importancia y necesidad de esta perspectiva microetnográfica en la formación docente, puesto que es un planteamiento de gran utilidad para el estudio del lenguaje en su uso social en ámbitos educativos. Y sin esta mirada microanalítica difícilmente los profesores podremos advertir problemáticas como las que se revelan en este estudio. De ahí el vital aporte de esta perspectiva metodológica para mirar de cerca y minuciosamente las prácticas docentes dentro del aula escolar, tanto en el nivel interactivo, cognitivo como programático.

Referencias

- Barriga R. (2010) Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano. En Barriga, R. y Butragueño, P. M. (eds.). *Historia Sociolingüística de México* (vol. 2, pp. 1095-1180). El Colegio de México.
- Bronckart, J. P. (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula*. Paidós.
- Cook, V. (2001) Using the First Language in the Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.

- Erickson, F. (1993) El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social. En Velasco, H. M., García, F. J. y Díaz A. (eds.). *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 325-353). Trotta.
- Gumperz J. (1996) El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto post-moderno. En Muñoz Cruz, H. y Lewin, P. (coords). *El significado de la diversidad lingüística y cultural* (pp. 33-47). Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Instituto Nacional de Antropología e Historia-Ccentro INAH Oaxaca.
- Hymes, D. (1984) Hacia etnografías de la comunicación. En Garvin, P. y Lastra, Y. (eds.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 48-89). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos: una introducción*. El Colegio de México.
- López, Ma. V. (2007) La lengua de Instrucción (Li): aproximación teórica y perspectivas de análisis en el marco de la enseñanza del español/L2. *RESLA*, 20, 85-104.
- Mena, P. (2001) El espejismo de la comunicación: una mirada al uso de la lengua al interior del aula. En Muñoz Cruz, H. (coord.). *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica* (pp. 183-198). Sep, Conacyt.
- Mena, P., Muñoz, H., y Ruiz, A. (1999) *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*. UPN 201-SIBEJ.
- Muñoz Cruz, H. (1998) Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. *Revista Iberoamericana. Educación Lenguas Culturas*, 17. OEI. Madrid, mayo-agosto, pp. 31-50.
- Muñoz Cruz, H. (2001) Prácticas discursivas y tareas académicas en la educación bilingüe y básica en Oaxaca. Planteamiento general del proyecto. En Muñoz Cruz, H. (coord.). *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica* (pp. 7-62). Sep, Conacyt.
- Muñoz Cruz, H. (2022) Política pública y desarrollo educativo intercultural. ¿Una metamorfosis de inercias? En Muñoz Cruz, H. (coord.). *El lento cambio, consensos, mediaciones y regulaciones para arraigar diseños multilingües interculturales* (pp. 26-41). Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Schlieben-Lange, B. (1977) *Iniciación a la sociolingüística*. Gredos.
- Villalta, M. A. (2009) Análisis de la conversación. Propuesta para el estudio de la interacción didáctica. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(1), 221-238.

Aprendizajes e interacciones plurilingües a escala de tareas académicas en aula

Héctor Muñoz Cruz

Universidad Autónoma Metropolitana,
Campus Iztapalapa, Ciudad de México, México

Maestro: Bien, entonces, vamos a escribir, nos saltaremos... porque estamos aquí afuera. Vamos a hacer el ejercicio número tres. Vamos a leer la... ¿cómo se dice? las oraciones. A ver lean: Irma y Antonio... (inaudible).

Maestro: Antonio tiene una chamarra. La chamarra es muy bonita. A ver a ver a ver, Mira vamos a leer así: La chamarra de Antonio está en un rincón. También se dice: La chamarra está en un rincón. ¿Entienden? ¿A ver ¿leemos? La chamarra de... Antonio está en... rincón. También se puede decir: 'La chamarra está en un rincón'. ¿No? Repetimos: La chamarra está en un rincón. A ver, Estela tiene una muñeca. ¡También se puede decir: ¡La muñeca de Estela está en el patio! A ver repitan:

Alumnos. La muñeca de Estela está en el patio (en coro).

Maestro: También puedo decir: 'Su muñeca está en el patio', 'Su muñeca está en el patio'.

Maestro: Muy bien. Ya ¿Se han cansado? Ya. Mira, vamos a escribir un poquito ahora en el salón.

*Fragmento, clase español L2, tercer grado
Educación primaria bilingüe, s/d*

1. Introducción

El desarrollo formativo, plurilingüe e intercultural de la educación escolar indígena en México muestra características de un proceso de largo aliento que se constituye o reconstituye, según las circunstancias, en estrecha vinculación con cambiantes regulaciones jurídicas sobre educación, con reorganizaciones de instituciones formadoras y con los aportes de investigaciones científicas sobre lenguaje y educación, que deberá complementarse con la propia idiosincrasia pedagógica local para ser legitimado por el entorno comunitario.

Segmentos del diagnóstico de la institución responsable del sistema nacional de Educación en el Proyecto educativo gubernamental en 1995-2000 aportan elementos para comprender la proposición anterior:

Las deficiencias de la educación en las zonas indígenas se deben no sólo a la irregularidad y las limitaciones de los servicios, sino también a un enfoque pedagógico y cultural inadecuado, que se origina en el intento de reproducir, con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias, el esquema genérico de la escuela urbana como forma básica del servicio educativo [...] En síntesis, se trata de avanzar hacia nuevos modelos de educación indígena, con rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación. Los modelos habrán de incorporar como criterio ordenador la gran diversidad de modos de vida y cultura de los pueblos indígenas. [...] La Secretaría de Educación Pública emitirá las normas para la formulación de las adaptaciones antes mencionadas (pp. 76-77). La estrategia que se propone al respecto a esta población consiste en promover durante los primeros grados el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua materna, e iniciar, cuando los avances logrados en los primeros grados lo permitan, la enseñanza oral y escrita del español como segunda lengua. En los grados educativos más avanzados se consolidará el uso del español, pero se propiciará también la expresión en lengua materna. La aplicación de esta orientación demandará elevar la capacidad lingüística de los educadores, en correspondencia con las poblaciones que éstos atienden (Sep, 1996, p. 79).

Las implicaciones del diagnóstico oficial citado son que la pedagogía en las escuelas bilingües indígenas no se sustenta en principios universales sobre el conocimiento, el entendimiento y el crecimiento educativo de los niños, parafraseando a Giroux (1997), sino sobre una refundición de la relación entre teoría y práctica de la enseñanza como una gestión de acciones comunitarias y de reconocimiento político de la cultura y lenguas indígenas. Es de imaginar la manera tan compleja y azarosa de cómo llegan las teorías del aprendizaje a los maestros bilingües indígenas y la no menos compleja especificidad de los contextos comunitarios desde donde operan las escuelas. En suma, los modelos teóricos de la educación y las teorías del aprendizaje no son herramientas visibles en las prácticas docentes específicas, sino discursos sin límites, llenos de potencialidad orientadora, que provienen de diversas instancias, incluso sindicales.

En particular, las regulaciones programáticas institucionales, libros de texto y otros materiales pedagógicos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en Mé-

xico reflejan procedimientos y técnicas asociadas a fundamentos psicológicos, lingüísticos, didácticos y socioculturales del enfoque comunicativo de los años setenta. Este enfoque –dicho con extrema brevedad– representa una alternativa constructivista sustitutiva en educación escolar, ante las limitaciones de los modelos gramática-traducción y audiolingual, asociados con paradigmas estructuralistas y conductivistas:

La enseñanza comunicativa de comienzos de los 70 presenta dos puntos de partida que se irán perfilando con más claridad durante las décadas sucesivas. El primer punto consiste en plantearse qué características aporta el alumnado al contexto de aprendizaje (p. ej., motivación, estrategias, estilos de aprendizaje, tradiciones académicas, conocimiento del mundo, etc.), y el segundo entraña una reflexión sobre las necesidades comunicativas del grupo y su entorno sociocultural. Ambos aspectos nos permiten distinguir dos enfoques clave para la pedagogía comunicativa: el nociofuncional y pragmático de los años 70 y principios de los 80, y el intercultural desde mediados de la década de los 80 (Neuner y Hunfeld, 1993).

El enfoque nociofuncional y pragmático de los 70 se encuentra íntimamente vinculado a varios modelos lingüísticos y pedagógicos. En primer lugar, la teoría de los actos de habla (Searle, 1969) que concede menos énfasis a la forma lingüística (estructuralismo) para concentrarse en la intención comunicativa al negociar significados en la interacción (pragmalingüística). En segundo lugar, el modelo de competencia comunicativa de Hymes (1971) redefine la visión chomskiana sobre el conocimiento lingüístico al equiparar la creación y estructura de oraciones gramaticales con su comprensión y producción adecuada y aceptable en contextos comunicativos específicos (Vázquez & Lacorte, 2019, p. 12).

En sus primeros momentos como sistema público, la educación escolar indígena mexicana asumió concepciones de vanguardia, tuvo un liderazgo continental atribuido a sus propósitos de pertinencia etnolingüística, a sus dimensiones de gran cobertura y a la producción de textos didácticos. Pero siguió conservando hasta el presente prácticas castellanizadoras, inspiradas en el superado paradigma de educación bilingüe focalizado en los aspectos lingüísticos. Se esperaba que, a partir de la adopción de la doctrina de la educación intercultural bilingüe, el Estado mexicano y las administraciones de la educación escolar establecerían las condiciones para liderar un gran cambio educacional y habilitaría a las escuelas indígenas para transitar de la propuesta monocultural e hispanohablante e incorporarlas a la corriente contemporánea de la educación plurilingüe intercultural e integrada.

Cabe reconocer, sin embargo, que no se dispone aún de evidencias evaluativas y empíricas suficientes para valorar e interpretar con precisión los obstáculos que impiden este cambio cognitivo y comunicativo, que debería atender las necesidades educativas y socioculturales de la población multilingüe de estudiantes. Por esta razón, las concepciones de plurilingüismo y de interculturalidad exhiben todavía una vinculación exclusiva y muy desigual con la escolarización de los alumnos indígenas de la Educación Básica en México.

En este trabajo, sugeriré una mediación muy práctica y específica, compatible con el uso de varios idiomas en las comunidades y accesible a los maestros indígenas bilingües, que consiste en introducir el plurilingüismo comunitario en las dos constitutivas funciones pedagógicas de las lenguas en el trabajo docente en el aula; esto es, la función instruccional de organización y sensibilización del grupo escolar hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje y la función meta de aprendizaje. Esta mediación refleja la intención de generar un estilo didáctico afín a modalidades de plurilingüismo, lo que implica un cambio pedagógico desde abajo, en las interacciones entre maestro y alumnos en el aula. Para ello, sugiero recuperar y adaptar la categoría pragmática de '*ciclo de acción académica comunicativa*', unidad de análisis muy identificada con la microetnografía de la comunicación educativa, que se difundiera como 'tarea académica' (Hymes, 1972; Gumperz, 1972; Erickson, 1989; LeCompte & Goetz, 1993; Gumperz, 1996).

El enfoque por tareas, en general, pretende articular dimensiones tales como las formas lingüísticas (gramática y léxico), significado en contexto y uso natural o espontáneo de la lengua o lenguas de los alumnos en la secuenciación de actividades y contenidos lingüísticos o culturales. Es muy compartida la expectativa de que la tarea comunicativa académica es el resultado de una secuencia didáctica cuyo producto final representa un uso real de la lengua dentro o fuera de la clase, donde la comprensión y reciprocidad entre interactantes son prioritarios, como trataré de mostrar con algunos ejemplos de clases en escuelas bilingües.

Ciertamente, hay que reconocer que constituye un gran reto diferenciar entre *tarea académica* y los *ejercicios* y *actividades didácticas* tradicionales. Un *ejercicio* se suele relacionar más con el aprendizaje de formas gramaticales y se vincula con la reproducción y prácticas memorísticas, centrando la atención en aspectos léxicos o gramaticales aislados específicos (Long, 2016, citado en Vázquez & Lacorte, 2019). Respecto a *actividad didáctica*, debe admitirse una dualidad entre aprendizaje lingüístico y práctica comunicativa. En ambos sentidos, está ligada a la producción más creativa y funcional, más asociada con intereses

del alumno. La *tarea* se centra más en la comunicación, o en aquellos aspectos lingüísticos de la comunicación que le permiten al alumnado reflexionar y expresar mejor sus intenciones, ya sea con la ayuda docente o de manera autónoma. La tarea puede ser además una programación didáctica que considere elementos fundamentales tales como la dificultad, la interacción de quienes participan y el entorno donde se lleva a cabo.¹

2. Previamente: un acuerdo sobre multilingüismo propositivo o plurilingüismo

Es muy sabido que el fenómeno contemporáneo del multilingüismo no tiene una interpretación tan sencilla como pudieran sugerir las innumerables y disímiles experiencias de los hablantes en interacciones multilingües locales, nacionales y transnacionales. La comprensión básica de lo que es el multilingüismo a menudo difiere notablemente entre los investigadores, reflejando sus diferentes antecedentes profesionales e ideologías. Las definiciones pueden ir desde la presencia de varios idiomas en un país, comunidad o ciudad, a conceptualizaciones sobre el uso de tres o más idiomas o plantear la competencia para hablar varios idiomas. En este sentido, el multilingüismo proviene de muchas teorías desarrolladas respecto a la multiplicidad de lenguas (en especial, el bilingüismo) a lo largo de décadas y años de los sistemas educacionales e incluye explicaciones teóricas del contacto lingüístico, la alternancia y la interferencia del cambio de código, la diglosia, oralidad secundaria, el procesamiento del habla bilingüe, el significado social y la estructura del lenguaje, entre otros muchos y complejos aspectos (Aronin, 2019, p. 3).

El multilingüismo, como práctica social de amplia importancia global, ha tenido presencia y aplicación pedagógica parciales en la educación escolar para estudiantes indígenas mexicanos. Con base en fuentes de la sociolingüística y de la lingüística aplicadas actuales (Cf. Bastardas-Boada, 2012; Singleton y Aronin, 2019; Coulmas, 2018; Muñoz-Basols y Gironzetti y Lacorte, 2020; King Lee, 2022), se puede postular que la educación escolar indígena en México ha seguido la filiación del enfoque multilingüe ‘etapa 2 *bilingüista*’, aplicando principios de didáctica y libros de texto, mediante una separación categorial y pedagógica

¹ Aquí resulta importante recordar la diferencia entre *tarea final*, el producto oral o escrito que nos proponemos como alcanzar como meta, y *las tareas posibilitadoras*, o pasos intermedios que contribuyen a la realización del objetivo comunicativo planteado a modo de andamiaje (Vázquez y Lacorte, ídem).

entre lenguas maternas (L1) y segundas lenguas (L2), propiciando diferentes patrones de desarrollo lingüístico y una prioridad en la lengua castellana.

Language became a topic of particular scholarly concern during the 19th century. From this time on, we can point to three stages of societal awareness with regard to language and languages: monolingual, bilingual and multilingual (Aronin & Singleton, 2012, pp. 19-32). The partition into three stages is admittedly rough and ready, the stages are not strictly tied to any exact dates and times, nor are they neatly discrete. The different stages of awareness of language and languages do not relate to the number of languages in use in give societies; rather, they signal predominant perceptions and practices, reflecting the social ideas and predispositions with regard to both scientific and everyday interest in language.

The role assigned to language as a particular time and in a given society roughly coincides with social organization and contemporary ideologies; the fact that people uses a language was significant in itself. With the formation and strengthening of nation-states, the principle 'one nation-one language' became a watchword and the operative language came to the forefront - French for France, German for Germany, etc. Today's discourse is on languages ((Singleton & Aronin, op.cit., xiii-xiv).²

En efecto, tanto la reforma en 2000 del artículo 2º de la Constitución Política de México que establece el carácter pluriétnico, multicultural y multilingüe de esta nación (Cámara de Diputados, 2023a), como la *Ley General de Derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México* en 2003 (Cámara de Diputados, 2023b), representan jurídicamente una clara adhesión a concepciones de demo-

² Trad. propia: El lenguaje se convirtió en un tema de especial interés académico durante el siglo XIX. A partir de este momento, podemos señalar tres etapas de la conciencia social respecto a la lengua y las lenguas: monolingüe, bilingüe y plurilingüe (Aronin y Singleton, 2012, pp. 19-32). Se admite que la partición en tres etapas es aproximada y está lista, las etapas no están estrictamente ligadas a fechas y horas exactas, ni son claramente discretas. Las diferentes etapas de conocimiento del idioma y los idiomas no se relacionan con el número de idiomas en uso en determinadas sociedades; más bien, señalan percepciones y prácticas predominantes, reflejando las ideas y predisposiciones sociales con respecto al interés tanto científico como cotidiano por el lenguaje.

El papel asignado al lenguaje como un tiempo particular y en una sociedad dada coincide aproximadamente con la organización social y las ideologías contemporáneas; el hecho de que la gente usara un idioma era significativo en sí mismo. Con la formación y el fortalecimiento de los Estados-nación, el principio de «una nación, un idioma», se convirtió en consigna y el idioma operativo pasó a primer plano: el francés para Francia, el alemán para Alemania, etcétera. El discurso de hoy es sobre las lenguas (Singleton y Aronin, ídem, xiii-xiv).

cratización, globalización y pluralismo. Estas regulaciones permiten visualizar a los centros educativos indígenas como contextos de derechos humanos –especialmente, lingüísticos y culturales– de reconocimiento de la etnodiversidad y como espacios de subsidios y acciones afirmativas en favor del capital humano indígena.

Programáticamente, esta educación escolar diferenciada tiene como concepto clave el aprendizaje comunicativo intercultural, que implica prácticas sociales, habilidades, actividades reflexivas y patrones cognitivos necesarios para desarrollar identidades flexibles, múltiples, integradas y plurales (Bocchi y Ceruti, 2004), que promueven la participación en acciones de integración y legitimidad plural tendientes a incorporar objetivos contemporáneos occidentales de desarrollo (Luykx, 2003).³

En un intento por normalizar las percepciones del uso de más de un idioma, Singleton y Aronin (2019) plantearon que el multilingüismo (tercera etapa, plurilingüismo) es ‘ubicuo’ y de complejidad múltiple. El término ‘*multilingüismo*’ se usa para hacer referencia a tres o más lenguas y se diferencia, cuando es el caso, del término ‘*bilingüismo*’, que es el uso de dos lenguas. En esta perspectiva, el bilingüismo es considerado como un caso especial de multilingüismo, pero no a la inversa.

Cualquiera que sea la multiplicidad de lenguas, este fenómeno implica que la sociedad y las instituciones deban ofrecer condiciones y oportunidades para el aprendizaje de idiomas para aquellos con acceso limitado a idiomas adicionales y que puedan comunicarse más plenamente en este contexto globalizado y tener acceso real a la adquisición continua del idioma para aquellos estudiantes que tienen una lengua materna que no es el idioma de la escuela.

Una tipología muy difundida propone que, aunque se admita la multiplicidad compleja de plurilingüismos, existen dos tipos sobre los que hay más información disponible: *los simultáneos* y *los secuenciales* (Baker, 2011). El plurilingüismo simultáneo (acceso a más de una lengua desde el nacimiento o edad cercana) ha sido principalmente estudiado en el campo de la lingüística aplicada. La atención de los educadores bilingües comienza cuando esos niños

³ Más específicamente, esta educación escolar se concibe vinculada jurídica e institucionalmente a dos procesos: 1) A la introducción de objetivos contemporáneos asociados al desarrollo humano tales como la democratización, la multiculturalidad plural y los derechos lingüísticos y culturales. En este sentido, tienen especial interés las relaciones globales entre el proyecto central global y la etnodiversidad en las sociedades contemporáneas. Y 2) Al desmontaje parcial y paulatino de la organización educacional monocultural para introducir instituciones interculturales de profesionalización y escuelas diferenciales.

ingresan a la educación escolar. Pero hay una muy extensa historia de descripciones lingüísticas sobre el proceso de simultaneidad en el desarrollo plurilingüe, cuyo detalle no mencionaré aquí, porque va más allá de los propósitos de este trabajo.

Un aspecto muy importante es observar cómo los niños plurilingües que crecen con tales experiencias de multiplicidad disponible de lenguas tipifican o jerarquizan sus elecciones de uso con normas de autoridad o de prestigio asociadas a representantes comunitarios o padres de familia, que normalizan los repertorios con los cuales interactuar en sus comunidades y en el exterior. Es muy frecuente en las comunidades indígenas mexicanas escuchar argumentos en favor de *'la castilla'* (lengua española) porque sólo en la escuela los niños reciben una enseñanza profesional de ese idioma. Ciertamente, desde una perspectiva cognitiva, la cuestión es mucho más compleja.

El segundo tipo está constituido por los plurilingües incipientes y secuenciales que adquieren lenguas diferentes (segundas lenguas), tiempo después de haber adquirido la lengua materna. A menudo esto sucede, pero no necesariamente, en los inicios de la escolarización. Los plurilingües secuenciales desarrollan un repertorio múltiple con elementos lingüísticos y no lingüísticos (Nicholas y Starks, 2014).⁴

Como consta en las narrativas de interacciones cotidianas de los hablantes interculturales, el multilingüismo no es un fenómeno excepcional. De hecho, la mayoría de las personas son, hasta cierto punto, multilingües. El multilingüismo individual se considera como la capacidad de comprender y utilizar más de dos idiomas, y las personas multilingües pueden diferir en sus preferencias por diferentes idiomas en diferentes contextos y para diferentes funciones. El multilingüismo no afirma que esta funcionalidad deba ser equilibrada ni correcta, sino que enfatiza la multiplicidad de perfiles posibles de un usuario de lengua.

La contribución de la investigación del multilingüismo a la lingüística aplicada debe valorarse como la introducción de una perspectiva multidisciplinar en la investigación del aprendizaje de idiomas. Esta perspectiva no sólo requiere-

⁴ Se han propuesto varios modelos para fenómenos específicamente multilingües y no bilingües. La mayoría de los modelos de multilingüismo se refieren al proceso de adquisición de múltiples lenguas. Estos son el modelo factorial de Britta Hufesein, el modelo de rol-función, el modelo de procesamiento multilingüe y el modelo dinámico de multilingüismo. Sobre el modelo, el modelo básico del multilingüismo es en gran medida sociolingüístico en su perspectiva. Adopta una visión holística amplia del individuo multilingüe y el multilingüismo, y se desarrolla siguiendo las líneas del enfoque de la complejidad. Este modelo es más general e intenta dar cuenta de toda la identidad del multilingüe, incluidos los aspectos cognitivos, sociales y personales (emocionales) (Gabryš-Baker, 2005).

re centrarse en el sistema lingüístico en sí, sino que también presta atención a los aspectos psicológicos, sociales y educativos del aprendizaje de idiomas.⁵

Los hallazgos relacionados con las influencias interlingüísticas y la reflexividad sociolingüística y con la incidencia en el desarrollo del hablante multilingüe pueden usarse en el diseño de programas de lenguaje para multilingües que les permitan usar su conocimiento previo de manera más consciente. También hay un lugar para la mejora en los programas de formación de profesores, que deberían apuntar hacia una profesionalización que les permita adaptarse y hacer uso del conocimiento de dos (o más) idiomas de sus alumnos multilingües.⁶ Por lo tanto, la investigación del multilingüismo, en su estudio de las lenguas minoritarias y minorizadas, no es sólo un análisis lingüístico, sino que también tiene importantes consecuencias sociopolíticas para las comunidades lingüísticas (Aronin, 2019). Una consecuencia metodológica crucial es que los desarrollos recientes en el estudio del lenguaje en la sociedad se han alejado cada vez más de los modelos lineales para aproximarse hacia modelos complejos (Cf. Arnaut y Sif Karrebaek y Spotti y Blommaert, 2017).

3. Intención: imaginar las interacciones plurilingües en la clase

Un enfoque cualitativo de los procesos docentes, con base en principios de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1996) y del microanálisis etnográfico (Erickson 1989 y 2007 y LeCompte y Goetz, 1993), nos permite identificar factores o dimensiones de naturaleza interactiva, cognitiva, socioafectiva y curricular que determinan grandemente la calidad y pertinencia de los aprendizajes que se promueven en la clase. Por razones prácticas, emplearé unos pocos y selectivos ciclos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje practicando el plurilin-

⁵ Una de las contribuciones más significativas que ha hecho la investigación del multilingüismo es el desarrollo de métodos cualitativos de investigación. Tal vez el modelo de análisis de contenido cualitativo más prominente sea el uso de las experiencias de los alumnos expresadas en sus memorias autobiográficas (narrativas). También al estudiar las influencias translingüísticas, uno de los métodos empleados de importancia pionera es la introspección, en forma de pensamiento en voz alta (introspección simultánea) y retrospección (combinando introspección y narraciones) (Cf. Gabryš-Baker, 2019).

⁶ Un elemento fuerte en la investigación del multilingüismo se centra en las ventajas de ser multilingüe y de esta manera promueve el multilingüismo. Los estudios han contribuido al resurgimiento de lenguas minoritarias como el euskera en España o el frisón en Holanda donde la investigación sobre multilingüismo es muy influyente y tiene consecuencias para la reforma educativa en la enseñanza de lenguas, por un lado, y en la sensibilización étnica e identitaria de los hablantes de esos idiomas, por otro.

güismo, especialmente en tareas tales como comprensión de textos, estrategias de expresión, conversiones entre los códigos oral y escrito y mínimas actividades reflexivas, las cuales reflejan las bases y procedimientos cognitivos que exige el proceso escolar a los estudiantes.

Uno de los principios básicos del enfoque etnográfico es la visión sistémica de fenómenos particulares dentro de una organización global. Para efectos de este trabajo, en consecuencia, la clase es un contexto de improvisación colectiva de significados, conforme a reglas de inferencia vinculadas con la comunicación y organización comunitarias; es decir, es analizada a nivel de interacciones y negociación de significados.

En esa dirección, es posible imaginar un constructo sistémico, multidimensional para identificar elementos del comportamiento multimodal plurilingüe dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, sin necesidad de pasar por las instancias institucionales escolares. Con ese propósito, adopto la categoría de ‘tarea académica’ (Erickson, 1989, 2007), a fin de abrir posibilidades de practicar flexiblemente con diversos repertorios plurilingües y comunicativos (Blommaert y Backus, 2013; Arnault, Karen et al., 2017).

Al definir o diseñar tareas académicas como ciclos de acción (usando el patrón: apertura, desarrollo y clausura), las acciones consisten en microhabilidades tales como comprender, expresarse en cualquier lengua y normalizar la multiplicidad de lenguas usadas por los alumnos. Los contenidos o informaciones curriculares institucionales pueden emplearse tanto en la consolidación de la comunicación oral como en la alfabetización y textualización, compatibles con el funcionamiento espontáneo y motivador del plurilingüismo. Aclaramos que no sólo se trata de hablar, escuchar, leer y escribir, sino también de formas de comunicación mediadas digital y visualmente. Se espera que este diseño multidimensional de los ciclos de acciones académicas comunicativas ayude a los educadores indígenas a ver su trabajo docente en relación con el mismo ‘todo intercultural’ (Nicholas y Starks, 2014).

3.1 La improvisación como acción estratégicamente adaptativa en clase

Las prácticas docentes en aula tienen características especiales que no permiten definir las como totalmente ritualizadas, preespecificadas, pero tampoco pueden caracterizarse como absolutamente espontáneas. Se sitúan en un punto intermedio entre espontaneidad informal y ritualización formal. Las clases son secuencias especiales de acciones cognitivas y comunicativas que permiten

aciertos, aproximaciones y errores por parte de los alumnos y el profesor necesita identificar los recursos cognitivos y comprensivos para hacer su labor. De acuerdo con las necesidades, se pueden hacer ajustes a las dimensiones de la clase como entorno de aprendizaje lo mismo en relación con la tarea académica como a la participación de los alumnos.

De manera que, en esta dirección, la conceptualización de las tareas académicas como encuentros educativos permite suponer que profesores y alumnos siguen reglas culturalmente determinadas, pero al mismo tiempo crean situaciones innovadoras donde construyen sentidos al adaptarse a las circunstancias fortuitas del momento. Alumnos y profesores son participantes activos en un proceso de improvisación, que tiene posibilidades por descubrir para el aprendizaje y la vida social.

Tabla 1. Fase de apertura de tarea académica

Interactantes	Acciones verbales y no verbales
Maestro	Bien (aproximándose al grupo), ¿qué página nos tocaba?
Alumno 1	Página sesenta y cuatro
Maestro	ya ... sesenta y... vamos a ver, okey (No estén mirando ustedes ¡no tienen que hablar, no van a mirar aquí –dirigiéndose al otro grupo de cuarto grado)... más antes, vamos antes de hacer este ejercicio vamos a repasar... un poquito, vamos a leer, lo hemos leído el otro día ya? una lectura ya vamos después a ver esto otro estábamos, ya vamos?... a ver, leemos en voz alta, fuerte; rapidito. ¿Ya?
Todos	(Todos leen el texto): El partido de futbol... el domingo es día de futbol... en la tarde todos se reúnen en la cancha. Los futbolistas están preparados en fila. Ellos usan uniformes muy bonitos. Este domingo juegan las comunidades de San Felipe y Santa Fe. Los futbolistas de San Felipe tienen camisolas de calor café. Los futbolistas de Santa Fe tienen camisolas de color anaranjado. Estela, Irma y Antonio están en la cancha. A sus papás les gusta el fútbol. ⁷

Al examinar este ejemplo de clase de lenguaje (apertura de una tarea académica), se obtiene un modelo subyacente de inferencias sobre el inicio de la clase y el tipo de reciprocidad que se espera de los alumnos. Este modelo implica dos

⁷ En lo sucesivo, se insertarán transcripciones de clases de enseñanza de lenguaje en escuelas bilingües indígenas. No se identificarán los contextos específicos, porque los comentarios no necesitan identificación de los maestros y alumnos videograbados.

inferencias: un patrón de participación del alumno y una identificación de la línea cognitiva de la tarea académica. Como se aprecia en el fragmento transcrito, la puesta en práctica nos permite notar que no se introduce ningún apoyo reflexivo para confirmar la comprensión del significado de la tarea académica inferida. La improvisación radica, en suma, en el proceso de desarrollo o asimilación superficial de conocimientos; y por el otro, en la posibilidad de alumnos y maestros de ser creativos y de volver colectivo el proceso de aprendizaje, proceso que tiene también un carácter eminentemente subjetivo e individual.

Cabe reconocer, por otra parte, que la atención sobre los aspectos cualitativos, especialmente los expresivos y comunicativos en el proceso escolar ha ido acentuándose en la investigación educativa de alumnos indígenas, a partir de la constatación de la relevancia de la cultura y la identidad en el desempeño académico y la integración social de los alumnos.

Algunos estudios han analizado aspectos comunicativos en procesos escolares en escuelas indígenas. Elsie Rockwell y colaboradores (1989) realizaron un estudio evaluativo de escuelas indígenas andinas del altiplano peruano, en el cual intentaron articular variables comunicativas (las de interacción y uso de la lengua materna (L1) y segunda lengua (L2), y participación de los alumnos en las clases), con variables ideológicas (aceptación de la educación bilingüe, a través del análisis de actitudes) y una variable de contexto (ambiente de la clase). En mi opinión, se trató de un esfuerzo por demostrar que un modelo cualitativo puede ser más eficiente para comprender el arraigo en la sociedad y la calidad de los aprendizajes que promueve una experiencia educativa. Este punto resulta políticamente importante, ya que las inequidades materiales que perjudican los contextos indígenas siempre colocan en desventaja a maestros y alumnos, respecto a la llamada «eficiencia escolar», lo que se expresa en resultados insuficientes frente a mediciones estándares del conocimiento escolar.

Por su parte, Jung, Urban y Serrano (1989), también en un estudio evaluativo de escuelas andinas, destacaron que: 1) Parte de la comprensión de una situación determinada requiere un seguimiento de la práctica docente y de la vida cotidiana de profesor y alumno. (2) La distancia del profesor frente al currículo refleja la inseguridad profesional, es decir, el desconocimiento de los contenidos tratados en clase en cuanto a conceptualización y metodología. Esta inseguridad conduce a una práctica educativa relativamente rígida, autoritaria, o a un estilo *laissez-faire*. (3) Desde una mirada pragmática, se identifican estrategias y acciones principales en el funcionamiento de la clase. De hecho, todo lo que sucede en la clase está sometido al control del maestro. Su tarea es velar por el cumplimiento de los objetivos institucionales. El esquema elicitación-res-

puesta, donde el primer término corresponde al maestro, es el más común en la comunicación en clase. Asociado con las exposiciones del maestro, constituye o define el intercambio comunicativo en la escuela. Y (4) Las respuestas en coro. Esta concepción desconoce la actividad cognoscitiva de los alumnos fuera de la escuela y dentro de ella, desligando la práctica educativa formal del proceso de socialización que se realiza en todos los ámbitos de la vida.

El valor de este tipo de interpretaciones permite entender que las interrelaciones entre la comunicación cotidiana, la enseñanza-aprendizaje de lengua involucra estructuras intelectuales y no sólo contenidos escolares; que las mediaciones pedagógicas siguen estrategias de desentendimiento, si se basan en la exclusiva lógica del maestro. Por eso, es fundamental ocuparse de la lógica y estructura de las tareas escolares en su íntima conexión con los procesos comunicativos.⁸

Existe otro aspecto que se relaciona con el hecho de que ‘comprender’, no tiene que ver con la comprensión del significado literal de una expresión, sino con la comprensión de la ‘intención comunicativa’. De manera que no solamente estamos tratando con procesos gramaticales, sino con procesos de inferencia. El argumento apunta a que estos procesos de inferencia, aun cuando se basan en el conocimiento gramatical y léxico, también se construyen a partir del conocimiento cultural, del conocimiento del mundo y del conocimiento de las ‘convenciones discursivas indexicales’, es decir, estos procesos de inferencias tienen una especificidad cultural y subcultural (Gumperz, 1996).

El análisis de los procesos de inferencia no tiene que ver con la interpretación de palabras aisladas o de frases. Si, en cambio, con la unidad analítica básica que llamaremos ‘eventos de la tarea académica’ y que consiste en la interacción de tres turnos de habla: una afirmación inicial, una respuesta y finalmente, una confirmación o rechazo. Son estos procesos de construcción y de negociación de la interpretación y de la intencionalidad que resultan fundamentales para comprender el lenguaje en los procesos sociales.

Sin embargo, desde el punto de vista analítico, si pretendemos comprender el proceso interpretativo de los diálogos entre maestro-alumnos, necesitamos contar con secuencias comunicativas más extensas. Al aislar eventos específicos, estoy tratando de identificar secuencias discursivas que tengan un comienzo detectable, así como un resultado o producto igualmente definible, a modo

⁸ La estructura de la tarea académica está determinada por la distribución temporal del contenido de la materia en cada clase. La secuencia es impuesta por la lógica de la materia que se imparte, la cual establece relaciones invariables, ordenadas jerárquica y sucesivamente.

de evidencias empíricas de cómo se desarrolla un proceso de negociación de significados en la clase.

3.2 Diseño de las tareas académicas o cognitivas en la clase

Ciclo tarea académica	Acciones verbales y no verbales
Apertura de la tarea	<p>Maestro: Ahora vamos a hacer este segundo ejercicio. Número dos. Oye, aquí tienen que mirar... no allá atrás. Traes tu libro? Bien, van a decir... 'Mi' ¿Entienden? Es... ¿De quién es este lápiz? Supongamos que esto es de ustedes. ¿Sale? Entonces vos vas a decir: 'Es mi lápiz' Entiendes? Tú también vas a decir 'Es mi lápiz'. ¿De acuerdo? ¿De quién es este lápiz?</p>
Desarrollo	<p>M: Es mi lápiz, a ver digan. ¿Es tu lápiz? Alumnoss. sii... M: mmm. Di 'Es mi lápiz?' As: Siii. M: Mmm, a ver cómo tienen qué decir. 'Es mi lápiz' Claro que hay un poquito de temor porque... estas cosas no no son de ustedes, pero vamos a decir ahora simplemente. 'Es mi lápiz', nada mas. ¿De quién es este libro? As. Es mi libro. M: ¿Es tu libro? As: Siii, M: Ah, ya. Vamos a mirar el dibujo ahora. ¿De quién es este lápiz? As. Es mi lápiz. M: ¿Es tu lápiz? As: siii. M: ¿De quién es esta goma? As: Es mi goma. M: ¿Es tu goma? As: Siii M: ¿De quién es esta regla? As: Es mi regla. M: ¿Es tu regla? As: Siiii. As: Siii. M: ¿De quién este libro? As: Es mi libro. M: ¿Es tu libro? As: Siii.</p>
Clausura	Nota: No hay actividad de clausura o sistematización.

Desde la perspectiva de la reciprocidad e intercomprensión entre maestro-alumnos, la interpretación de las tareas académicas, como muestra el

ejemplo precedente, enfoca la atención sobre los procesos globales de entendimiento que subyacen a las prácticas escolares. Ello suele manifestarse en una confusión entre el lenguaje como medio de comunicación y lo que se dice, y aquello sobre lo que es posible entenderse. El maestro inserto en el modelo teleológico de acción posee el control sobre los asuntos que se consideran relevantes para la discusión y por ende sobre la secuencia de interacción.

En realidad, el objetivo de la enseñanza no son las frases u oraciones, sino prácticas comunicativas propias del uso cotidiano del lenguaje. El discurso es dialógico por naturaleza. Es decir, siempre implica la participación de más de un individuo, mínimamente de un hablante, un oyente y una audiencia. Ahora bien, para comunicar un determinado significado resulta necesario lograr la cooperación de los demás en el mantenimiento de las actividades discursivas. Como lo planteara Erving Goffman (citado en Gumperz, 1966, pp. 35-36), la comunicación en encuentros reales implica un orden sistemático, es decir, la comunicación se encuentra gobernada por 'un orden interaccional', un nivel de interacción que se vincula con las normas de relaciones interpersonales, con las reglas de quién puede hablar y de qué es lo que se puede decir. La comprensión sólo puede ocurrir si estos procesos internos tienen lugar.

El control ejercido por el maestro se manifiesta en que: 1º Presupone las respuestas correctas. Su acción se orienta a verificar la comprensión de los alumnos centrada en su propia interpretación. 2º Las preguntas no surgen de una necesidad de entendimiento de los alumnos con el texto y entre sí. El maestro no cuestiona ni repara en matices o contradicciones; asume el texto como algo ya dado. Y 3º Los alumnos deben ajustarse a las expectativas del maestro. Frecuentemente, sus respuestas funcionan como tentativas para encontrar el dato esperado por el maestro, como si se tratara de un juego de adivinanzas. En ocasiones, cuando los alumnos no logran encontrar la respuesta correcta, las intervenciones del maestro operan como pistas alternativas para que completen o adivinen. Sin embargo, no se da cuenta de que no alude a la comprensión del alumno, sino a la suya propia.

La estructura pregunta-respuesta y la propia lengua pierden la fuerza comunicativa, puesto que maestros, alumnos y textos no se salen al encuentro para entender/se sobre algo en el mundo, sino para influir los unos sobre los otros. En síntesis, la limitante fundamental de la práctica de enseñar estructuras lingüísticas es que se vincula únicamente con la dimensión normativa.

Las relaciones que necesariamente establece un hablante o texto con el mundo subjetivo y el mundo social quedan excluidas.⁹

Veamos un ejemplo más extenso a continuación:

Ciclo tarea académica	Acciones verbales y no verbales
Apertura de la tarea	<p>Maestro: Bien, ahora vamos a hacer un juego... vamos a hacer un juego, que es un juego que yo traigo para ustedes... en otro, otra lengua que es el inglés. ¿Quién de ustedes conoce el inglés?</p> <p>Alumnos: no, no.</p> <p>M: Moi, tú tienes un hermano que está en Estados Unidos...</p> <p>A: sí.</p> <p>N: ¿Has escuchado palabras?</p> <p>A: (asiente)</p>
Desarrollo	<p>PRIMER CICLO COGNITIVO. ASOCIACIÓN IMAGEN-LÉXICO INGLÉS</p> <p>M: Bueno, voy a intentar jugar con palabras en inglés... a ver si logro hacerlo. A ver, voy a colocar... es un memorama. ¿Sale? ¿Han jugado con un memorama? ¿SÍ? Voy a colocar las imágenes aquí abajo (sobre los pupitres) A ver vamos poniendo... a ver, vamos a poner (alumnos se paran a ayudarlo a la Maestra) ahí están muy lejos... vamos a tratar de hacer un círculo, un círculo, vamos a hacer un círculo (alumnos se paran para reordenar los pupitres) círculo ¿SÍ? (Maestra distribuye a los alumnos). Eso es una línea, lo que hicieron, vamos a hacer un círculo... (todos los 8 alumnos se paran y mueven sus pupitres). No ese, ya no cabe (detiene a un alumno que traía el pupitre). A ver Roberto, trae las sillas, sillas todas. Muy bien, yo voy a poner las palabras... guarden sus cuadernos... yo les voy a poner las palabras y vamos a elegir un dibujo... vamos a elegir uno ¿eh? Muy bien, voy a poner éstas acá (etiquetas con nombres de los objetos, las imágenes están distribuidas con los alumnos) así y... Va a elegir primero Moi, ¿Cuál quieres? (de los dibujos). Muestren... Esa... Muy bien Bien. Ahora yo voy a buscar la palabra en inglés... nooo, la maestra está perdiendo... a ver, aver (buscando entre las etiquetas) Aquí está (Muestra la imagen y la etiqueta). ¿Cómo dice? ¿Cómo dice?</p> <p>AS, /chair/</p>

⁹ Gracias a las aproximaciones microetnográficas de la comunicación, se advierten ahora con mayor claridad los problemas de entendimiento y comprensión en las aulas indígenas que ocurren cuando no se comparten estrategias discursivas y académicas. Una consecuencia conceptual de este punto de vista es que, además de los factores macrosociolingüísticos, los grupos escolares son considerados como pequeños grupos comunicativos, delimitados por estrategias discursivas y cognitivas compartidas, que representan un sustrato común de socialización o, cuando menos, haber vivido experiencias interactivas semejantes en el pasado.

Ciclo tarea académica	Acciones verbales y no verbales
Desarrollo	<p>M: Puedes jugar en tu casa... muy bien. Ya tienen sus lugares favoritos? Ahora les voy a mostrar otras imágenes, ya es otro juego. ¿Qué es?</p> <p>A: Un banco.</p> <p>M: El banco! ¿Dónde está el banco aquí en Tepantlalli?</p> <p>A: en la clínica... frente al municipio...</p> <p>M: Cerca de la clínica... Ahora vamos a ver otro... (Cambia de imagen) ¿Qué es?</p> <p>A: caldo mixe.</p> <p>M: Caldo mixe, muy bien. A ver, Sora. ¿Si?... Bueno. ¿Qué es? dirigiéndose a una alumna.</p> <p>A: cldo mixe.</p> <p>M: caldo Mixe... está muy fácil. (Cambiando de imagen) ¿Saben qué es?(Mostrando al grupo) ¿Qué es, Ceci?</p> <p>A: Municipio.</p> <p>M: Municipio, muy bien. Ahora vamos a ver otro</p> <p>A: Iglesia.</p> <p>M: Iglesia. ¿Sora? Si tú lo sabes en mixe, puedes decirlo en mixe, Sora.¿Sí?</p> <p>A: Sí. (ininteligible).</p> <p>M: ahora vamos a ver el último (mostrando una banda de música). Aquí tenemos un gran músico: Moi... Moi eres músico. Moi toca en la banda. A ver, Sora. ¿sí? Bueno... Aquí podemos ver a Moi, porque toca Moi, bueno en esta foto no sale. Pero a Moi le gusta la banda.</p> <p>A: asienten.</p> <p>TERCER CICLO COGNITIVO: CORRESPONDENCIA DE NOMBRE E IMÁGENES</p> <p>M: Bueno. Ahora vamos a jugar con estas imágenes, pero van a jugar ustedes solos... van a jugar, van a buscar la palabra. A ver. Y aquí están las palabras (les reparte una imagen a cada alumno y enseguida les muestra el grupo de etiquetas correspondientes). Banco, iglesia, el municipio ¿Sale? vamos a jugar, pueden pararse, pueden pararse y jugar. Muy bien. Van a jugar buscando la palabra de la imagen.</p> <p>A: muestra el par correcto.</p> <p>M: Moi; muy bien A ver, Paula, bien. Van a jugar... Van a encontrar la palabra con la imagen. A ver</p> <p>A: se paran y exhiben los pares de elementos.</p> <p>M: Municipio! Hijole! Muy bien, a ver, van... los voy a colocar en el piso (los nombres)... a ver. qué tal (alumnos se concentran alrededor de la maestra) Ahorán busquen las imágenes...</p> <p>As: van mostrando los pares.</p> <p>M: eso, muy bien. Vamos ahora a revolver las imágenes y los nombres que ustedes tenían. vamos a revolverlas (va cambiando los materiales a alumnos). Sale, vamos a buscar por última vez.</p> <p>A: alumnos se mueven rápido y encuentran sus pares</p> <p>M: eso, muy bien. Vanessa fue la primera. Vamos a aplaudirle. ¡Eso!</p>

Ciclo tarea académica	Acciones verbales y no verbales
Clausura	<p>SISTEMATIZACIÓN</p> <p>M: Bueno, niños para terminar este juego, ahora van a decir cómo se dicen estas imágenes. A ver, Sora (mostrándole).</p> <p>A: (no responde rápido)... Caldo.</p> <p>M: caldo, muy bien. Ajá, muy bien (va mostrando las imágenes uno por uno a los alumnos) Bravo, Sora lo hizo muy bien. Ahora tú, Moi... Ahora con Nadia, vamos a ver... Muy bien, todos aprendimos palabras nuevas... pero ahora yo voy a elegir una última palabra. Vamos a ver, qué cosa es (muestra Municipio) Municipio... Bueno, hasta aquí vamos a terminar nuestra clase de hoy. Ahora aprendimos nuevas palabras, y vimos que a algunos les cueste trabajo decir algunas palabras o también las dicen en mixe. Sora, ya sabes puedes decir mixe o puedes decir español. ¿Sale, Sora? ¿Sí? Bueno, hasta aquí vamos a terminar la clase. ¿Sí?</p> <p>As: asienten</p> <p>M: un aplauso para todos los que pusieron empeño. Me da mucho gusto trabajar con ustedes.</p>

Las estrategias compartidas en la escuela y en la comunidad están determinadas por la cultura local. Los maestros logran objetivos de comprensión y cooperación a partir de reglas de cambio de código: la estrategia que resulta sumamente exitosa es el cambio a la lengua intragrupal. ¿En qué reside la eficacia de esta estrategia? El cambio de código español-inglés-lengua indígena (Mixe región Ayutla, Oaxaca) significa apelar a una lealtad grupal o a lo que los alumnos conocen acerca de su entorno familiar. Es a través de la activación de estas normas grupales que los maestros logran la cooperación de los alumnos. La cuestión es que no se trata de una situación monolingüe, sino multilingüe. Pero la tradición hasta hoy concibe la educación bilingüe como la enseñanza de dos lenguas, pero jamás la presencia simultánea de ambos idiomas. Sin embargo, esta no es la concepción del multilingüismo que tienen los alumnos. Su preocupación se centra en la resolución de problemas locales, es decir, en la solución de tareas comunicativas específicas. Ante esta situación, tanto la lengua indígena como el español y el inglés representan para los niños recursos retóricos para alcanzar un mismo objetivo, es decir, pueden cruzarse de carril. En este sentido, las prácticas discursivas no son prácticas monolingües.

Como la interacción cara a cara es una empresa cooperativa, los participantes deben tener medios para establecer la interdependencia de su acción colectiva. Estos medios son pautas de distribución del tiempo, señales de coordinación que pueden ser explícitas o implícitas.

Durante las clases, parte de estas señales son explícitas y tienen que ver con el contenido de la materia, así como con la secuencia de pasos que se siguen para impartirla. En este sentido, pueden ser absolutamente explícitas, como las instrucciones que se dictan al comienzo de una tarea. También pueden ser señales elípticas, cuando la familiaridad con la secuencia de rutinas en el aula lo permite. Otras señales funcionan de forma implícita, mediante palabras (una palabra como *bien* puede significar que una respuesta está bien, o no, pero al mismo tiempo que pasan a otro ejercicio), sintaxis o señales no verbales y paralingüísticas.

El término *indicios de contextualización*, de Gumperz (1982 y 1996), se refiere a los medios de la estructura superficial mediante los cuales se indica la interpretación y la intención de la comunicación. Estos indicios se aprenden y su uso es compartido dentro de las comunidades; se refieren también a otros aspectos del contexto: la codificación de la ironía, la cortesía, etc., así como otras actividades conectadas con funciones comunicativas como charlar sobre el tiempo, cambiar de tema, etcétera.

Es importante en la interacción definir los intervalos secuencialmente funcionales según se va desarrollando el suceso: cuándo se está al final de un momento relevante, cuándo se está comenzando una lección, etcétera. A esto se le ha llamado *tiempo estratégico*, y es diferente del tiempo de reloj, distinción que recuerda la distinción griega entre el *kairos* o tiempo adecuado, y el *chronos*, o tiempo de duración literal. Los tiempos tienen que estar claros para los participantes en una interacción; las personas deben anticipar cuando se va a producir un momento funcionalmente significativo. Es posible hacerlo por pautas de prosodia verbal, donde los puntos enfatizados se identifican por cambios en el tono de voz, volumen y unidades sintácticas.

En resumen, tres aspectos pueden utilizarse para caracterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje mostrados en estos poquísimos ejemplos.

- La orientación hacia el control del proceso educativo

Este fenómeno de control cognitivo consiste en dos perspectivas. Primero, es una suerte de respuesta que se origina desde el aula, que representa lo local, lo específico de los procesos escolares, y que replica las políticas educativas y culturales globales, que provienen desde la cima del sistema educacional. La segunda perspectiva proviene de la corriente de democratización y de apertura que se vive en el país y que se traduce en una creciente valoración de la participación decisoria y propositiva desde las bases comunitarias.

Ambas perspectivas son actualmente síntomas de una tendencia al cambio en la organización social, que también incide en los procesos educativos. Esto puede transformar la relación vertical de los profesores con sus alumnos, las familias y las comunidades en una relación de colaboración, que puede beneficiar enormemente la presencia de los idiomas y las culturas locales.

- Viabilidad de la comunicación plurilingüe intercultural

¿Qué condiciones pueden permitir instalar la pluralidad y el reconocimiento de la diversidad etnolingüística y comunicativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje? La teoría educativa contemporánea ha reconocido que el alumno es el artífice de sus aprendizajes, de modo que no está obligado a pensar como el maestro o con la lógica de los libros de textos. Sin embargo, los maestros sustentan sus acciones y sus significados formativos en los objetivos y contenidos programáticos institucionales. He aquí el dilema de la comunicación educativa: mantener el paralelismo asimétrico del proceso escolar o transformar la función del profesor. La educación escolar indígena bilingüe ha sido particularmente perjudicada por este dilema de la enseñanza.

- Por un enfoque gestor o energético del aprendizaje aproximado a los repertorios plurilingües

Las prácticas pedagógicas observadas muestran tres problemas que están impidiendo la significatividad y la creatividad en el aprendizaje de los alumnos. En primer lugar, la falta de integralidad y de completitud de los ciclos de trabajo escolar. Los acercamientos etnográficos, justamente, ha permitido detectar que en la práctica escolar dominan los ciclos fragmentarios o inconclusos en la construcción escolar del conocimiento. Por ejemplo, sólo ocasionalmente los ciclos académicos terminan o incluyen en una evaluación integral. La construcción del conocimiento rara vez considera la posibilidad de aplicación en nuevos contextos. Casi nunca los alumnos pueden reflexionar o expresar sus percepciones sobre el proceso escolar.

Un segundo problema es el papel receptivo del alumno frente al aprendizaje, especialmente cuando la interacción educativa se estructura sobre la base de la lengua escrita. ¿Qué rol juega el sujeto que aprende en ese proceso de conocimiento?, ¿cómo se reconoce en él? Normalmente, el conocimiento sale del programa, del currículo; pero nunca sabemos si el sujeto se identifica o no con él. El caso del lenguaje es particularmente revelador. Aun cuando se esté

usando el mixe o el purépecha o el rarámuri, se enseñan y usan las lenguas con nociones formales, gramaticales, desvinculadas de la comunicación cotidiana. La lengua materna no es la ganancia formativa que esperábamos en la educación. A este fenómeno lo llamé '*mutación de las prácticas comunicativas en contenidos curriculares*' (Muñoz Cruz, 1997).

El tercer problema está constituido por dominancia de los planes y programas en el proceso escolar. La educación bilingüe no se fundamenta en el hecho de cumplir mejor un currículo, sino porque permite desplegar nuevas dimensiones socioculturales y sicoafectivas en la formación de los alumnos, tales como la comunicación plurilingüe intercultural, la cognición significativa y los currículos diferenciados.

A modo de máxima caracterización pedagógica de los procesos escolares observados en los clases de lenguaje en escuelas bilingües indígenas, es posible establecer el siguiente panorama:

- a) Las acciones de enseñanza ejercida por los docentes son orientadas por una lógica que atribuye validez al conocimiento o desempeño del alumno, articulando tres artefactos cognitivos. Uno, es la focalización de la energía del alumno en torno a prácticas de lengua escrita para culminar los aprendizajes, tales como resúmenes, cuestionarios, completación de ítems o ejercicios. La escritura en este caso es el recurso tangible y objetivable del saber escolar. Otro artefacto es la recepción o comprensión superficial de la información académica como indicio del aprendizaje. El tercero es la correspondencia de la información con los objetivos curriculares, a fin de lograr la validez de los productos académicos.
- b) La focalización/conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesor se desarrolla en forma paralela o casi independiente de los esquemas cognitivos y culturales desplegados en los alumnos, a raíz de las demandas cognitivas que le plantean las actividades escolares. Este paralelismo cognitivo y comunicativo del profesor y el alumno constituye la estructura de desentendimiento en la enseñanza-aprendizaje, que se agrava con el dominio insuficiente del castellano por parte del alumno. El desentendimiento se opaca con el estilo autoritario, unidireccional del docente, y
- c) En las áreas del saber escolar, especialmente por la lógica mencionada arriba que domina la enseñanza, las prácticas y competencias lingüísticas, culturales y comunicativas, pierden el entorno práctico, cotidiano e identitario al ser convertidos en información académica, usando cri-

terios de las disciplinas científica. Es decir, por la validez que se asigna a los objetivos programáticos se hace prevalecer la información sobre los contenidos educativos por sobre el significado étnico y cultural (Cf. Muñoz, 1998).

Las prácticas pedagógicas observadas muestran problemas que están impidiendo la significatividad y la creatividad en el aprendizaje de los alumnos. En primer lugar, la falta de integralidad y de completitud de los ciclos de trabajo escolar. Los acercamientos etnográficos, justamente, han permitido detectar que en la práctica escolar dominan los ciclos fragmentarios o inconclusos en la construcción escolar del conocimiento.

La formación de los alumnos indígenas sigue padeciendo de la disyunción entre los contenidos programáticos y las prácticas socioculturales cotidianas. Los objetivos formativos siguen constreñidos al cumplimiento del programa escolar y privilegiar la información escolar por sobre los aprendizajes del alumno. No obstante, el futuro de la educación indígena depende más de ciertos procesos sociales y políticos en curso que de concepciones pedagógicas, antropológicas y lingüísticas que concreten la inclusión de la etnodiversidad en la política pública de educación.

Conclusiones

La situación técnicamente precaria en que se encuentra la enseñanza-aprendizaje de lenguas en la educación escolar indígena mexicana permite mantener o hacer prevalecer cualquier enfoque de pedagogía comunicativa que haga referencia a las características cognitivas, lingüísticas y culturales de los alumnos, también estimular erráticamente el desarrollo de repertorios plurilingües para realizar tareas escolares diversas.

Por el momento, en el contexto de la educación preprimaria y primaria no es necesario optar por algún modelo de educación multilingüe, sino profundizar la vocación comunicativa de las prácticas escolares y abrir espacio en las funciones pedagógicas de instrucción y de metas del aprendizaje para un estilo plurilingüe sencillo y práctico para desarrollar los eventos específicos de la clase, que hemos llamado tareas académicas. Paulatinamente, hay que practicar con alguna noción de hablante plurilingüe intercultural, es decir, alumnos que interactúan con otros hablantes, que reflexionan sobre su propia cultura, aceptan otras realidades, perspectivas y percepciones del mundo, y son capaces

de mediar lingüística e interculturalmente entre los mundos y realidades de la lengua (Byram 1997, 2009).

El enfoque por tareas consiste en integrar tres nociones básicas: a) *forma* (gramática y léxico), b) *significado en contexto* y c) *uso de la lengua en la vida real* con la secuenciación de actividades y contenidos lingüísticos o culturales. Las definiciones más utilizadas señalan que la tarea es el resultado de una secuencia didáctica cuyo producto final representa un uso real de la lengua dentro o fuera de la clase, donde el contenido es prioritario. La principal crítica al enfoque por tareas se refiere al papel de la gramática y del léxico y a lo que aparentemente podría ser la mutua exclusión del foco en la forma y el significado. Sin embargo, lo positivo radica en el intercambio de perspectivas que abran caminos para repensar mejoras y correcciones del proceso de aprendizaje-enseñanza de lenguas.

Las experiencias escolares con el multilingüismo pueden contribuir a la fortaleza de lenguas minorizadas, como es el caso de la mayoría de las lenguas indígenas de México. Aprovechar las prácticas cotidianas del multilingüismo y diseñar acciones de formación profesional plurilingüe puede ganar mucha influencia en reformas educacionales y en la enseñanza de lenguas y, además, contribuir a la sensibilización étnica e identitaria de los hablantes hacia todos los idiomas que se usan en la comunicación cotidiana, lo cual puede producir importantes consecuencias sicosociales para la cohesión de las comunidades de habla.

La transformación o enriquecimiento de la educación en regiones indígenas provendrá principalmente del nivel de las realidades y prácticas escolares, en la medida en que se democratice la gestión de las políticas de educación pública, mediante formas de control autogestionario y comunitario. El sistema educacional sólo reflejará las condiciones políticas imperantes. La dimensión de los modelos académicos de enseñanza y de formación docente continuará sin coordinación, con una incidencia aleatoria en los procesos escolares y con una baja apropiación por parte de los profesores, hasta que se establezcan mejores condiciones profesionales del magisterio indígena y se produzcan conexiones adecuadas con las organizaciones indígenas y con la investigación científica de la educación plurilingüe indígena. Ciertamente, este proceso de reorganización sociocultural y educativa no se explica en términos puramente pedagógicos, curriculares o lingüísticos, ni elimina la disyunción entre el proyecto de construcción de una sociedad plurilingüe intercultural y la lucha contra la exclusión y las desigualdades.

Referencias

- Arnaut, Karen, Martha Sif Karrebaek, Massimiliano Spotti and Jan Blommaert (2017) *Engaging Superdiversity. Recombining Spaces, times and Language Practices*. Bristol, Multilingual Matters.
- Aronin, Larissa (2019) Lectura 1. What is Multilingualism? En Singleton, David y Larissa Aronin. *Twelve Lectures on Multilingualism* (pp. 3-34). Bristol, Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bastardas-Boada, A (2012) *Language and Identity Policies in the 'Glocal' age: New process, Effects and Principles of Organization*. Institut d'Estudis Autònomic.
- Blommaert, Jan & Backus, A. (2013) Superdiverse Repertoires and the Individual. In I. de Saint-Georges and J. J. Weber (eds.). *Multilingualism and Multimodality* (pp. 11-32). Sense Publishers.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (2004) *Educazione e globalizzazione*. Prefazione e Introduzione de E. Morin. Raffaello Cortina Editore.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2023) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Constitución publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 5 de febrero de 1917. Texto vigente. Última reforma publicada, DOF 06-06-2023. Secretaría General Secretaría de Servicios Parlamentarios. Última Reforma DOF 06-06-2023, artículo 2º, 2-4 de 361. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>>.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2023) Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios Última Reforma DOF 28-04-2022 1 de 19. Nueva Ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de marzo de 2003. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>>.
- Cenoz, Jasone, Arocena, Elizabet (2019) Bilingüismo y multilingüismo. En Muñoz-Basols, Javier, y Eliza Gironzetti y Manel Lacorte (eds.) *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching [Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2]* (pp. 417-432). Routledge Taylor & Francis Group.
- Coulmas, Florian (2018) *An Introduction to Multilingualism. Language in a Changing World*. Oxford University Press.

- Erickson, Frederick (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (ed.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 203-247). Paidós MEC.
- Erickson, Frederick (2007) El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de participación social en clase. En Velasco, Honorio y F. Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 315-324). Trotta, Tercera reimpresión.
- Gabryš-Baker, Danuta (2019) Applied Linguistics and Multilingualism. En Singleton, David & Larissa Aronin. *Twelve Lectures on Multilingualism* (pp. 35-64). Bristol, Multilingual Matters.
- Giroux, Henry (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós Educador.
- Gumperz, John (1972). Introduction. En Hymes, Dell & John Gumperz (eds.). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (pp. 1-25) Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gumperz, John (1982) *Discourse Strategies* (2nd edn, 1991). Cambridge University Press.
- Gumperz, John (1996). El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto postmoderno. En Muñoz Cruz, Héctor y Pedro Lewin (eds.). *El significado de la diversidad lingüística y cultural* (pp. 33-48). Universidad Autónoma Metropolitana, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Gutiérrez, K., McLaren, P. (1998) Políticas globales y antagonismos locales: la investigación y la práctica común como disidencia y posibilidad. En P. McLaren, *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio* (pp. 193-223). Siglo XXI.
- Hymes, Dell (1972) Models of the Interaction of Language and Social Life. En Hymes, Dell & John Gumperz (eds.). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (pp. 35-71). Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Jung, I. y Serrano, J. (1989) *Aprendiendo a mirar: una investigación aplicada y educación*. U. Nacional del Altiplano-Puno, Programa Experimental de Educación Bilingüe de Puno.
- King Lee, Tong (2022) *Choreographies of Multilingualism. Writing and Language Ideology in Singapore*. Oxford University Press.
- LeCompte, Margaret & Judith Goetz (1993) *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2nd Edition). Emerald Group Publishing Limited.

- Luykx, A. (2003) *Diversity in the New World Order: The Globalization of Educational Policy in Indigenous Latin America*, Ms.
- McLaren, P. (1995) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI.
- Muñoz-Basols, Javier & Eliza Gironzetti & Manel Lacorte (eds.) (2019) *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Muñoz Cruz, H. (1997) *De proyecto a política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. México. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la Universidad Pedagógica Nacional Oaxaca, Proeibandes-GTZ y UNICEF Bolivia.
- Muñoz Cruz, H. (1998) Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo en la enseñanza y en las escuelas indígenas, *Revista Iberoamericana de Educación*, 17. Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 31-50.
- Nicholas, Howard & Donna Starks (2014) *Language Education and Applied linguistics. Bridging the two fields*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Rockwell, E., Mercado, R., Muñoz, H. Pellicer, D. & Quiroz, R. (1989) *Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas, Puno (Perú)*. Programa de Educación Bilingüe de Puno.
- Secretaría de Educación Pública-Poder Ejecutivo Federal (1996) *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Secretaría de Educación Pública.
- Singleton, David & Larissa Aronin (2019) *Twelve Lectures on Multilingualism*. Bristol, Multilingual Matters.
- Vázquez, Graciela y Manuel Lacorte (2019) Métodos y enfoques para la enseñanza. En Muñoz-Basols, Javier, Eliza Gironzetti & Manel Lacorte (eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching [Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2]* (pp. 11-25) Routledge Taylor & Francis Group.

Notas biográficas de los autores

Antônio Hilário Aguilera Urquiza - Orcid 0000-0002-3375-8630 – Doutorado em Antropologia (Salamanca/Espanha); coordenador da Pós-graduação em Antropologia da UFMS; professor colaborador da Pós-graduação em Educação da UCDB. Pesquisador do Programa ESIAL-UNTREF (Argentina); membro da Cátedra Unesco Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina (coord. Prof. Dr. Daniel Mato); pesquisador do CNPq. Bolsista Produtividade PQ2. e-mail: <hilarioaguilera@gmail.com>.

Adir Casaro Nascimento. <<https://orcid.org/0000-0002-7488-6022>> - Orientadora e Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB – Mestrado e Doutorado. Líder do grupo de estudo e pesquisa – Educação e Interculturalidade/GPEIN/CNPq. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). e-mail: <adir@ucdb.com.br>.

Martha Cervantes García. Licenciada en Educación Primaria Intercultural Bilingüe por la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Maestra en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca. Es docente en la Escuela Primaria Bilingüe «Benito Juárez» en San Juan Zautla, San Pedro Sochiapam, Cuicatlán, Oaxaca. Es hablante de la lengua indígena náhuatl. E-mail: <marthacervantesgarciao@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0008-1132-5982>>.

Danilo De Luise. Fondazione e Associazione San Marcellino Genova, <deluise@sanmarcellino.it>. Operador social, responsable y coordinador de los servicios sociales para las personas sin hogar y de las actividades culturales de San Marcellino, obra de los Jesuitas en Génova. Licenciado en servicio social, formación cuatrienal en terapia familiar sistémica en el Nuovo Centro Studi Gregory Bateson, lleva más de veinte años ocupándose de mediación. Sociofundador de la Associazione di Mediazione Comunitaria (AssMedCom) de Génova. Coordina para San Marcellino, socio del proyecto el Erasmus+ DIALOGOS (Communication in Public Service Interpreting and Translating with Languages of Lesser Diffusion).

Robert M. Leavitt, ORCID – 0009-0007-3883-5395. Profesor emérito de educación de la Universidad de New Brunswick, Canadá. Es coautor, con el pasamaquoddy-hablante David A. Francis, del diccionario *Peskotomuhkati Wolastoqewi Latuwewakon: A Passamaquoddy-Maliseet Dictionary* (2008). El profesor Leavitt ha publicado numerosos artículos sobre educación y lengua indígena. Recibió la licenciatura (arquitectura) y la maestría (educación) de la Universidad de Harvard, Cambridge, Massachusetts. <rleavitt@unb.ca>.

María Sol López Martínez. <msol.lopez@usc.gal. orcid./0000-0003-3904-6228>. Profesora Titular de Filología Gallega en la Universidade de Santiago de Compostela. Sus campos de estudio son los estudios gramaticales sobre la lengua gallega y la lingüística de *corpus*. Desde 1998 dirige el proyecto Corpus de Referencia del Gallego Actual (CORGA). Entre 2005-2009 fue responsable de la Secretaría Xeral de Política Lingüística de la Xunta de Galicia.

Verónica Martínez Santiago. Licenciada en la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés), por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Maestra en Ciencias de la Educación en Concordia University, Montreal, Canadá. Doctora en Humanidades (Lingüística) de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Es asesora académica en el campo del lenguaje y educación del Programa de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca. E-mail: <santivmz@gmail.com>. REGISTROORCID: <<https://orcid.org/0009-0003-0421-2641>>.

Dolors Masats (ORCID 0000-0002-2335-6670) es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es la directora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el cual ejerce tareas docentes y de investigación desde el año 1998. Fue vicedecana de calidad de la Facultad de Ciencias de la Educación, donde también ha dirigido distintos programas formativos, de grado y posgrado. Es miembro fundador del Grupo de Investigación en Educación, Interacción y Plurilingüismo (GREIP) y de la asociación internacional Educación y Diversidad Lingüística y Cultural (EDiLiC). También ha ejercido de consultora de proyectos del Centro Europeo para la Lengua Moderna (ECML) del Consejo de Europa y de asesora para el Ministerio de Educación y Enseñanza Superior del Gobierno de Andorra. Su correo de contacto es: <dolors.masats@uab.cat>.

Muriel Molinié. Ha sido docente en cursos del BELC, profesora en Middlebury College, profesora visitante en la Universidad de Chicago, antes de fundar la carrera DFLE y el Centro Internacional de Lengua Francesa y Acción Cultural en la Universidad de Cergy-Pontoise. Es profesora en la Universidad Sorbonne Nouvelle, corresponsable del eje de Literacidades, Plurilingüismo e Interculturalidad (EA 2288 DILTEC). La Dra. Muriel Molinié creó en 2022 la red PARDIS (Plurilingüismo, artes, didáctica y sociedades).

Mara Morelli. Dipartimento di Scienze della Formazione - Università degli Studi di Genova, <mara.morelli@unige.it>, ORCID.ORG/0000-0002-3036-148. Intérprete de conferencias, profesional libre del sector de 1991 a 2003. Doctora de investigación en Traducción e Interpretación (Universidad de Granada) con una tesis sobre la resolución de la ambigüedad en la interpretación simultánea español-italiano. Es investigadora-docente en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Génova. Es representante de la Universidad de Génova en la CUEMYC (Conferencia Universitaria para el Estudio de la Mediación y el Conflicto).

Carlos Magno Naglis Vieira <<https://orcid.org/0000-0003-4004-4836>>, Doutor em Educação. Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Líder do grupo de estudo e pesquisa – Educação Intercultural e Povos Tradicionais. e-mail: <carlos.vieira@unir.br>.

Artur Noguero (ORCID 0000-0002-7478-9919) es doctor en Filología por la Universidad de Barcelona desde el año 1995. Es profesor jubilado del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, del que fue cofundador y director. Fue profesor en activo de este departamento desde 1976 y asumió diversos cargos de gestión, investigación y docencia hasta su jubilación. Entre ellos, creó el Servicio de Audiovisuales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la misma universidad y colaboró en diversos programas de formación del profesorado de lenguas de la Universidad Autónoma de Barcelona, de otras universidades nacionales e internacionales y de distintas administraciones educativas. Su correo de contacto es <artur.noguero@uab.cat>.

Hedy Penner es doctora en Ciencias del Lenguaje por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París (Francia). Se especializó en la fonología del guaraní, los fenómenos de contacto guaraní-castellano y la historia del pensamiento lingüístico en el Paraguay. En el Paraguay enseña en la Universidad Nacional de Asunción (UNA) y se dedica a la investigación de fenómenos de contacto lingüístico guaraní-castellano; observa y analiza las políticas lingüísticas oficiales desde una mirada crítica y reflexiva. Email de contacto: <hedy.penner.hp@gmail.com>.

Gabriela Prego Vázquez, <gabriela.prego@usc.es>. (<https://orcid.org/0000-0002-6248-021X>). Profesora Titular de Lingüística General en la Universidad de Santiago de Compostela. Sus campos de estudio son la etnografía sociolingüística crítica y la educación lingüística. Forma parte de la Asociación EDiSo en la que desempeñó los puestos de vicepresidenta, vocal de Discurso y Justicia Social y coordinadora del Observatorio del Discurso.

Evangelos Rousakis. National and Kapodistrian University of Athens.

Irving Sánchez Galicia. Licenciado en Enseñanza de Lengua Inglesa por la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca, Maestro en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201. ORCID: <<https://orcid.org/0009-0007-7907-5038>>.

Marinês Soratto, <<https://orcid.org/0000-0002-5445-9592>> - Pós doutoranda e pesquisadora do grupo de estudo e pesquisa: Educação e Interculturalidade/ GEPEIN do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB – Mestrado e Doutorado. e-mail: <marines.soratto@gmail.com>.

Isabel Tejada Sánchez. Orcid: <<https://orcid.org/0000-0002-4008-8057>>. Educadora e investigadora con más de 18 años de experiencia en el campo de las lenguas, la lingüística aplicada, didáctica, pedagogía y metodología de investigación, y también como consultora e investigadora en ámbitos y redes nacionales e internacionales (Colombia, Estados Unidos, Canadá, Francia, España, Corea del Sur). Es Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Los Andes. Tiene una licenciatura en lenguas extranjeras inglés y francés (Universidad del Valle, Colombia), Maestría en Ciencias del Lenguaje

y Didáctica (Université Paris 8, Francia) y Doctorado en doble titulación en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe y Ciencias del Lenguaje (Université Paris 8, Francia - Universitat Pompeu Fabra, España).

Luz Zas Varela. <luz.zas@usc.es>. (<<https://orcid.org/0000-0002-7763-5165>>). Profesora de Lingüística General en la Universidade de Santiago de Compostela. Sus publicaciones se centran en el análisis de las ideologías lingüísticas en contextos educativos, en las prácticas comunicativas de la superdiversidad y la educación lingüística crítica. Fue vicepresidenta de la Asociación Internacional EDILIC (Educación para la Diversidad Lingüística y Cultural, 2014-2016) y vocal de la Asociación de EDiSo (Estudios de Discurso y Sociedad) y co-coordinadora del Observatorio del Discurso de EDiSo.

Héctor Muñoz Cruz. Orcid: 0000 0001 5015 6736. Email: <hmc@xanum.uam.mx> y <hmunozcruz@gmail.com>. Doctorado en lingüística hispánica, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México, Ciudad de México. Profesor Investigador, Lingüística, Departamento de Filosofía, Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel III. Miembro de la Academia Chilena de la Lengua, miembro correspondiente de número en México desde 2017.

USAR, ENSEÑAR, APRENDER LENGUAS EN LA DIVERSIDAD,
GLOBALIZACIÓN Y MOVILIDAD.

Vol. 1. Perspectivas conceptuales y metodológicas,

coordinado por Héctor Muñoz Cruz

se terminó de imprimir en noviembre de 2023

en la Ciudad de México

por Ediciones del Lirio, S.A. de C.V.

Azucenas 10. Colonia San Juan Xalpa,

09850, alcaldía Iztapalapa

Tel. 5613 4257

www.edicionesdellirio.com.mx

Tiraje de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.

Este libro contiene una propositiva vertiente de conocimientos y reflexiones acerca de la complejidad multidimensional de los multilingüismos contemporáneos en la operación e infraestructura curricular de la educación escolar y de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en cualquier comunidad educativa actual. Los autores exploran el potencial y el significado de los caminos que ha escogido la humanidad para reconocer y dignificar la diversidad cultural, étnica, cognitiva y lingüística, mediante objetivos y metodologías que se sustentan en concepciones democráticas, plurales e integrativas como bases de un nuevo desarrollo humano. **Héctor Muñoz Cruz**, Coordinador del libro.

Al respecto, la **Dra. Christiane Paponnet-Cantat**, de University of New Brunswick, Fredericton, Canada, ha expresado:

"El marco de investigación que se plantea en este libro incluye dos aspiraciones críticas: reorganizar el ámbito educativo lingüístico y descentralizarlo para concientizar las sociedades al multiculturalismo del mundo actual. Los trabajos aquí reunidos, a través de sus diversas disciplinas, proponen conceptos claros y herramientas precisas para alcanzar estas aspiraciones. Todas las contribuciones tienen sus relevancias e importancias y constituyen un gran aporte a las preocupaciones actuales de los sistemas educativos lingüísticos."

Proyecto AS-1-28687 'Español segunda lengua (L2) va a la escuela bilingüe indígena'; Convenio CONAHCYT-UAM N° 119030; Ciencia básica, Dirección de Ciencia de Frontera, Programa Presupuestario F003, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT; Departamento de Filosofía, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, Avenida Ferrocarril San Rafael Atlixco N° 186, Colonia Leyes de Reforma 1a Sección, Alcaldía Iztapalapa, CP 09310 Ciudad de México.

