

Plurilingüismo, representaciones y enseñanza en lenguas en la escuela primaria¹

Laura Castillo²

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina
lauranoecastillo@gmail.com

Mónica Vidal³

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina
mariamonicavidal@gmail.com

Recibido: 15/9/2022. Aceptado: 20/10/2022.

Resumen : La enseñanza de lenguas extranjeras de manera temprana, sistemática e intensiva en escuelas primarias públicas permite reflexionar sobre una serie de cuestiones. Algunas de ellas conciernen a las representaciones sociales que circulan en nuestro medio acerca de las lenguas, su enseñanza y aprendizaje; la formación docente; la organización escolar y las teorías de referencia. A partir de una vasta experiencia en las Escuelas de Modalidad Plurilingüe de la Ciudad de Buenos Aires, abordaremos los aspectos mencionados con el fin de abrir la discusión y enriquecer futuras propuestas y proyectos derivados de políticas públicas.

Palabras clave: plurilingüismo, representaciones, enseñanza, contextualización.

Multilingualism, representations and language teaching in primary school

Abstract: The early, systematic and intensive teaching of foreign languages in public primary schools allows us to reflect on a series of issues. Some of them concern the social representations that circulate in our environment about languages, their teaching and learning;

1 Este texto fue objeto de la conferencia de clausura del XV Seminario Analítico Internacional de Temas Interdisciplinarios - SIAT y VI Seminario de Investigación Innovadora en / para la Formación Docente – CAMPIÑAS - BRASIL, diciembre de 2020.

2 Coordinadora general del Programa de las Escuelas Primarias de Modalidad Plurilingüe de la ciudad de Buenos Aires, 2001-2019.

3 Coordinadora pedagógica de los profesores de francés en las Escuelas Primarias de Modalidad Plurilingüe de la ciudad de Buenos Aires, 2008-2021.

teacher training; school organization and reference theories. Based on vast experience in the Multilingual Schools of the City of Buenos Aires, we will address the aforementioned aspects in order to open the discussion and enrich future proposals and projects derived from public policies.

Keywords: multilingualism, representations, teaching, contextualization.

1. Introducción

En este texto se presentarán algunas ideas, siempre inconclusas y siempre necesitadas de la discusión y del completamiento con otros y otras. Estas ideas surgen de la experiencia de trabajo en las escuelas, de las discusiones con el equipo de Escuelas Plurilingües y de una mirada desde la Didáctica general y la Didáctica específica de las prácticas del lenguaje tanto del castellano como de cuatro lenguas extranjeras. Estas ideas están “situadas”, es decir que surgen a partir de lo que sucedió y lo que intentamos y deseamos que sucediera en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, creemos que pueden servir de punto de partida para pensar situaciones en otros niveles y otras geografías.

2. ¿Qué puede aportar una educación plurilingüe?

El título de este artículo habilita a plantearse dos preguntas fundamentales: ¿Qué aportes o ventajas promueven los contextos educativos plurilingües? ¿Es posible formarse en y a través de las lenguas? Luego de muchos años de trabajo en las Escuelas primarias de Modalidad Plurilingüe de la Ciudad de Buenos Aires compartiremos algunas reflexiones surgidas a través de las discusiones con docentes y equipos directivos que nos han permitido pensar, probar y profundizar la enseñanza de y en las lenguas en la escuela primaria en nuestro contexto.

Resulta necesario ahora describir el perfil de las escuelas a las que venimos aludiendo. Tal como lo anuncia el sitio web que las presenta, pertenecen al Programa de Escuelas de Modalidad Plurilingüe que funciona desde el año 2001 y se desarrolla en 26 escuelas primarias de jornada completa de la Ciudad de Buenos Aires. Estas escuelas intensifican la enseñanza de las lenguas, tanto la de escolarización, el español, como la de las extranjeras y conforman una institución única y articulada, cuyo eje pedagógico está constituido por las lenguas y el lenguaje para, a través de ellos, conocer y

comprender otras culturas partiendo desde la propia. Los niños y niñas que asisten a estas escuelas aprenden una primera lengua extranjera durante los 7 años de escolarización primaria y una segunda lengua extranjera durante los últimos 4 años. Las lenguas extranjeras que se enseñan son francés, inglés, italiano y portugués y siempre se combina inglés como primera o segunda lengua extranjera, con una lengua latina, según el establecimiento.

Ahora bien, ¿por qué plurilingüismo? Desde hace algún tiempo, viene discutiéndose el plurilingüismo, la pluriculturalidad, sus representaciones, las necesidades de enseñanza y aprendizaje de una determinada lengua, en el marco de políticas lingüísticas específicas. Estas discusiones nos llevan a otras preguntas y puntos de tensión, tales como: ¿qué estatus tienen las culturas de las lenguas extranjeras en el contexto particular de enseñanza-aprendizaje?, ¿qué representaciones y qué recortes del mundo transmiten estas lenguas culturas, qué sociedades las hablan? ¿a qué variedad (es) de lengua extranjera exponemos a nuestros/as alumnos/as?, ¿qué relación existe entre las lenguas presentes en el entorno escolar, especialmente en el nivel de la escuela primaria?, ¿qué representaciones de estas lenguas circulan en el contexto escolar particular?, ¿cuál es el repertorio lingüístico de los niños y niñas que ingresan a la escuela?, ¿cuál sería el perfil de un o de una docente de lengua extranjera?, ¿qué prácticas sociales y lingüísticas deberían favorecerse en la escuela para formar niños y niñas que crecen y construyen su identidad y personalidad en y para una sociedad plural y democrática? ¿Cómo se construirían esas prácticas?

Si, por otra parte, hablamos de objetivos para alcanzar en la enseñanza de las lenguas extranjeras, la discusión hoy va mucho más allá de los objetivos funcionales que se priorizaron hace unos años, en el auge del enfoque comunicativo. En efecto, más allá del objetivo comunicativo, toda interacción entre sujetos/actores sociales impone una relación dialógica entre lenguas y culturas: materna, escolar, gregaria, regional, extranjera. Al mismo tiempo, y especialmente en un contexto formal, aprender a aprender lenguas culturas significa repensar, dar sentido y renovar el concepto de ciudadanía en y para una sociedad crítica, responsable, libre y, sobre todo, solidaria.

En el mismo sentido, decimos que una escuela no es un lugar donde un maestro enseña y un niño o niña aprende. Es un espacio imbuido de

determinadas ideas, sentimientos, valores y prácticas que alberga tanto al docente como a los aprendientes. Enseñar lenguas en un enfoque plurilingüe no significa considerarlas como un conjunto de sistemas lingüísticos particionados, en una relación binaria y dicotómica, sino en una interrelación dinámica que tiende puentes, que contribuye al desarrollo de competencias transversales, que amplía la visión de un mundo complejo, que lleva al sujeto a dirigirse hacia el otro, un otro que es, en definitiva, diferente pero también igual a uno mismo.

3. Representaciones sobre las lenguas y enseñanza en lenguas

En las escuelas, y en la sociedad en general, aparecen entrecruzadas varias representaciones sobre la enseñanza de las lenguas que encontramos en nuestro país y que puede ser interesante revisar antes de responder a la pregunta que mencionamos al comienzo de este texto. Cuando hablamos de representaciones no nos referimos a los dichos de un sujeto individual sino, tomando a Moscovici (1986), a la expresión de un conocimiento específico, un saber de sentido común, una modalidad de pensamiento práctico orientada a la comprensión del entorno social, material e ideal y hacia la acción sobre el mismo, agregamos nosotras. Así, situadas en la frontera entre lo psicológico y lo social, las representaciones sociales permiten que las personas y los grupos controlen su entorno y actúen sobre él. Acordamos con Abric (1997) quien concibe la representación como una visión funcional del mundo, que permite al individuo o al grupo dar sentido a su comportamiento y comprender la realidad, a través de su propio sistema de referencias y, por lo tanto, adaptarse a ella, definirse un lugar en ella.

La primera de estas representaciones es la que concibe a la Argentina como un país monolingüe. Esta representación por supuesto no es azarosa, sino que tiene raíces en la misma constitución del Estado Nacional a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, que se propuso crear una identidad propia y la vinculó fuertemente a una única lengua y, dentro de ella, a una única variedad lingüística. Al mismo tiempo, algunas lenguas y culturas extranjeras fueron percibidas como amenazadoras de esa presunta unidad lingüística y cultural del país. Esta operación cultural ocultó que en el territorio en el que se configuraba el país se hablaban otras lenguas y que la lengua seleccionada tenía en sí misma contribuciones plurilingües. La escuela,

particularmente la escuela primaria, es heredera de estas concepciones porque su génesis está articulada a esta creación del Estado Nacional.

Hay un abundante anecdotario escrito sobre las prohibiciones de hablar en la escuela, aun en los momentos de recreo, tanto las lenguas originarias como las de inmigración porque amenazaban al llamado “idioma nacional”. Estas prácticas generaron la ilusión de monolingüismo (presente por otro lado en otros países americanos y europeos en la misma época) y seguramente colaboraron con la concepción de la enseñanza de otras lenguas como un contenido subalterno frente a otros que realmente importaban como lengua castellana y matemática, por ejemplo. También, subyace esta concepción cuando se piensa como un déficit o un obstáculo para la enseñanza de una lengua extranjera el hecho de que un niño o una niña hable otra lengua (generalmente originaria) además del castellano. En el mismo sentido, persiste aún la idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera obstaculiza, frena o perturba el aprendizaje de la lengua de escolarización, una especie de “segunda mochila” que los niños no podrían soportar, especialmente aquellos con alguna situación de vulnerabilidad, sea social, emocional o de vínculo con el aprendizaje.

Una segunda representación ligada a esta tiene que ver justamente con la subalternidad de la enseñanza de las lenguas en el curriculum. En la Ciudad de Buenos Aires las lenguas extranjeras cuentan, desde hace varios años, no solamente con una carga horaria importante en las escuelas sino también con un Diseño Curricular que formula las prácticas en las aulas y las instituciones y se encuentra en línea con los Diseños Curriculares de otras áreas. Sin embargo, en el currículo real, observado y constatado tanto por los y las docentes de lenguas extranjeras y de grado en las escuelas que asiduamente hemos visitado a lo largo de veinte años, las lenguas extranjeras siguen teniendo un lugar subalterno. Visibilizarlas, articularlas son cuestiones que resulta muy difícil llevar a cabo, sin duda por razones de organización institucional pero también por la concepción más o menos arraigada, según los casos, de que es más importante dedicar el tiempo escolar, siempre escaso, a fortalecer otras áreas. La lengua extranjera aparece como un “algo más” desarticulado de otros aprendizajes que sí son considerados más útiles y valiosos, un “plus” que es evaluado positivamente si se logra, pero paradójicamente, que no resulta prioritario lograr.

Una tercera representación está sujeta a la construcción de un imaginario lingüístico y cultural tanto de las lenguas extranjeras, sobre todo de inmigración, como las de los pueblos originarios. Hay lenguas que son consideradas más fáciles, musicales, “bellas” o más pobres o duras que otras. Algunas lenguas se vinculan a ciertos estereotipos y la fuerza de esa vinculación puede obstaculizar la experiencia intercultural de quienes quisieran aprenderlas, pero no ser incluidos en esos estereotipos.

Otra representación tiene que ver con la concepción de que para aprender lenguas hace falta una inclinación o un talento natural, que no todos ni todas poseen y que resultaría inmutable a estrategias y propuestas didácticas. Esta representación puede estar muy ligada a las propias experiencias escolares de quienes hoy son adultos, que recibieron una enseñanza en lenguas que en muchos casos resultó casi traumática y de la que hoy no conservan buenos recuerdos ni aprendizajes sólidos. Para personas que no tuvieron dificultades en otras disciplinas, la explicación a esa situación es la falta de esa facilidad, de ese don. Y, a menudo contra sus propias concepciones, se concluye pensando que aprender lenguas no es para cualquiera, no es para cualquiera. Sucede algo similar con la educación artística, por ejemplo, ya que también aparece allí la idea de un talento natural que unos pocos tienen y que, por lo tanto, no podría desarrollar quien no lo posee. En ocasiones, ese supuesto talento está ligado con la pertenencia a sectores más favorecidos de la población, pero cuando no se trata de estos sectores, suelen surgir preguntas de los diferentes actores de la comunidad educativa, tales como ¿Para qué les va a servir a “estos chicos” escuchar una sinfonía? ¿Para qué interpretar un movimiento pictórico? ¿Para qué puede servirles hablar, leer o escribir en lenguas extranjeras, sobre todo en las minorizadas: francés, italiano, portugués?

Por otro lado, y aquí aparece otra representación, quienes sí han construido competencias respecto de las lenguas extranjeras toman ese capital educativo como una marca o un símbolo de distinción, algo que los diferencia del resto, sean colegas, vecinos o familia. Desde esta representación, el saber una lengua extranjera habilita a participar en ciertas comunidades y, como la otra cara de la misma moneda de la representación anterior, esa habilitación no es para todos los sujetos.

Desde esta concepción se termina considerando a este saber como un privilegio, no como un derecho. Acoplada a esta representación, frecuentemente surge la idea de lenguas más importantes que otras, ya que permitirían “mejores” accesos, en tanto oportunidades laborales y sociales, con lo cual, incluso entre conocedores de diversas lenguas, se genera un sistema de estatus del cual muchas lenguas (originarias, pero no únicamente) quedarían fuera. Esta concepción, que remite a la identificación de la vida comunitaria con la suma de individualismos y de los intercambios sociales con el libre mercado, tiene como consecuencia la profundización de las diferencias y la exclusión de una porción importante de la población. Estas ideas generan a su vez una reacción en aquellos no “privilegiados” que entonces desestiman cualquier enseñanza de lenguas por elitista y excluyente.

Por último, al menos provisoriamente, una representación muy arraigada señala que el saber una lengua extranjera es valioso en tanto tiene una utilidad inmediata, generalmente ligada al mundo del trabajo. Más allá de que esa mirada es complicada en el caso de quienes trabajamos en el Nivel Primario ya que no sería una motivación para alumnos ni docentes plantear la conveniencia de saber una lengua extranjera para tener mejores oportunidades laborales a los 6, los 8 o 12 años, desde esta mirada se advierte una concepción reducida, reduccionista e instrumental acerca de las lenguas. No queremos decir que saber lenguas extranjeras no resulte útil para acceder a oportunidades laborales o de estudio, sino que reducir a esos términos un proceso cognitivo tan complejo y desafiante puede quitarle riqueza y potencialidad.

Estas representaciones y seguramente otras que no hemos mencionado y que el lector o lectora podrá reconocer se cruzan, se superponen y se solapan en la vida cotidiana de numerosas escuelas. Son encarnadas por diversos actores, a veces se complementan entre sí, a veces entran en contradicción con otras miradas y posturas. Como toda representación, no es vista como una construcción social e histórica sino como un resultado de la propia experiencia y como parte de la identidad inmanente, individual y gregaria, una suerte de “así soy yo” o “así somos los argentinos”. Por eso son tan difíciles de poner en cuestión y resulta tan complejo trabajar sobre ellas para modificarlas.

No obstante, en este siglo caracterizado hasta el momento por el avance tecnológico que favorece las comunicaciones de modo nunca antes imaginado, en el que los movimientos migratorios constituyen un dato incontestable, en el que hablamos de una ciudadanía global con derechos humanos compartidos y en el que los organismos y bloques supranacionales juegan papeles decisivos en nuestra vida cotidiana aunque no lo advirtamos, aprender lenguas extranjeras tal vez debiera tener una relevancia mayor que lo que estas representaciones parecen permitir. Un dato curioso es que a partir de 2020, año de pandemia, se han disparado los cursos virtuales de enseñanza de lenguas extranjeras. Este dato resulta auspicioso pues los idiomas son importantes en contextos difíciles, complejos. Como ya se dijo, forman parte de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de sus usuarios, incluido el acceso a información que puede salvar vidas. Sin embargo, somos conscientes que esa posibilidad escapa a una multitud de compatriotas que no tienen la oportunidad de acceder a esa información, por lo que la brecha de desigualdad se ha profundizado aún más.

4. Ventajas que promueven los contextos educativos plurilingües

Brindaremos ahora algunas respuestas a la pregunta del comienzo de este texto en cuanto a qué puede aportar una educación plurilingüe y formularemos varias propuestas tanto en lo que respecta a lo específico de la enseñanza en las escuelas primarias.

4.1. La enseñanza de lenguas diferentes a la de escolarización favorece el conocimiento y la comprensión de otras culturas distintas de la propia. La lengua es inseparable de la cultura que la produjo y que, a la vez, es producida por ella y, por eso, aprender otras lenguas permite el acercamiento a otras culturas. Comprender las culturas es comprender lo otro, lo diferente, pero comprender la alteridad es también conocerse; en palabras de Isabelino Siede (2016: 594) “siempre es lo otro, lo ajeno y lo distinto, lo que nos provee de parámetros para analizar lo propio y aquellas situaciones en las que estamos implicados”.

Advertir y reflexionar que algo se dice diferente, se ordena diferente, que una palabra no existe en una lengua pero sí en otra o que en una tercera

es reemplazada por una construcción es más que comprender al otro que habla la lengua que aprendo; es comprender a muchos otros, con otras regulaciones, otras historias, otros modos de pensar, otros modos de hacer inteligible el mundo.

Este comprender a otros permite colaborar con una ardua tarea que en la escuela es central y es la de la descentración, el dar lugar a la alteridad o a la terceridad (lo diferente del círculo íntimo) lo cultural en su más amplio sentido. Cuando no se favorece el trabajo sobre la descentración “se adopta una actitud reductora mediante la cual se identifican los propios valores con los valores en general, lo propio con lo universal, el otro con uno mismo” (Klett, 2010). Enseñar lenguas desde un enfoque plurilingüe produce pues, en el sujeto que aprende, un extrañamiento que permite entender que hay otros modos de comprender el mundo y que el nuestro, es solo uno más. Acercarse así a la cultura del otro favorece la práctica no solamente de la alteridad sino también de la curiosidad y del respeto por la diferencia. Discutir estas concepciones es avanzar hacia miradas más democráticas.

4.2. Aprender una lengua colabora en la construcción de una mirada más compleja sobre la realidad. Los chicos y las chicas se interesan por aquello que ocurre a su alrededor y también aquello que ocurre en el mundo. No se trata de dejar de lado los problemas cercanos, sino de ponerlos en relación con lo que ocurre en el resto del mundo. No se trata de graduarlos y reservar los accesos a “lo lejano” para después, para más adelante, para cuando los alumnos crezcan o “maduren”, simplemente porque el interés, la pregunta, el cuestionamiento o bien la actitud acrítica, por ejemplo, frente a la información, a la tecnología, a los consumos culturales están presentes en las aulas y resulta imprescindible retomarlos.

4.3. Tanto la ampliación del círculo íntimo como la descentración permiten también construir valoraciones de estos nuevos mundos que la escuela posibilita conocer. Esta mirada valorativa y plural posibilita la construcción democrática de reconocimientos recíprocos de lenguas, identidades y culturas distintas, situadas todas en un mismo estatus, lo que contribuiría a superar la representación ya mencionada acerca de lenguas y culturas más importantes o prestigiosas que otras. De esta manera, comienzan a ponerse en cuestión algunos estereotipos que simplifican y reducen.

Las valoraciones se extienden también a manifestaciones culturales, y dentro de ellas a los propios consumos culturales de alumnos y alumnas, a problemas a los que se enfrentan las sociedades, a la construcción del conocimiento científico, entre otros.

Como vemos, estas ventajas resultan centrales de la educación para la ciudadanía y la interculturalidad que resultan fundamentales no para entender el mundo del futuro, como suele decirse, sino el de hoy y a partir de la comprensión del aquí y ahora soñar un porvenir digno para todos y todas. La enseñanza de las lenguas tiene mucho que aportar a este propósito.

4.4. Otro argumento de peso tiene que ver con la educación superior. Y aquí uno puede preguntarse cuál es la relación entre la educación de jóvenes adultos y la de niños y niñas. Desde hace unos años se viene hablando en Argentina de internacionalización de los estudios superiores, lo que implica para los estudiantes, entre otras cosas, un conocimiento bastante acabado de lenguas extranjeras. Todos sabemos que tal conocimiento supone procesos de aprendizaje complejos, continuos y progresivos, así como largos períodos de exposición y práctica de lenguas. Una razón más para sostener que es imprescindible que una formación en lenguas, desde un enfoque plurilingüe e intercultural sea brindada a partir de la escuela primaria. Entonces, si la internacionalización resultara ser una política de Estado, debería comenzarse por la promoción de la enseñanza de las lenguas, que en nuestro país está muy desigualmente distribuida y, una vez más, no considerarla un privilegio o un plus sino parte sustantiva de las propuestas curriculares y de enseñanza que los ministerios ponen a disposición de los sistemas educativos de cada jurisdicción.

Ahora bien, ¿la sola inclusión de la enseñanza de diversas lenguas en las escuelas garantiza estas ventajas? ¿Una persona que conoce una gran variedad de lenguas tendrá necesariamente una mirada amplia, compleja y plural del mundo que habitamos? Desde luego que no y hay una profusión de ejemplos que podríamos brindar.

5. La articulación como estrategia

Aparece entonces la necesaria complementariedad entre el *qué* se enseña y el *cómo* se enseña, pilar de la Didáctica. Podemos pensar en la formación de sujetos con competencias en ciudadanía y con miradas interculturales solo si proponemos una enseñanza en lenguas con esas características. Es decir, si consideramos que enseñar lenguas es más que enseñar el objeto lengua, es más que centrarnos en la descripción de su funcionamiento o en la enumeración de vocabularios; si incluimos en la enseñanza articulaciones entre lenguas, visibilización de aspectos culturales, sometimiento a visiones críticas, espacio a la palabra de alumnos y alumnas, trabajo compartido entre docentes.

Esto, por supuesto, es más fácil de enunciar que de llevar a cabo, pero queremos proponer algunas pistas, algunas huellas en el camino que venimos transitando. La palabra que recorre estas pistas es *articulación*. Pensar en una enseñanza de estas características y con tantos y diversos desafíos es siempre una labor colectiva, no podría ser individual.

La primera cuestión que surge habitualmente es que es necesaria la formación docente continua, los y las docentes tenemos nuestros marcos ideológicos, pedagógicos y didácticos, pero dentro de esos marcos hay variantes que la formación inicial no puede contemplar, porque el tiempo académico es escaso o porque continuamente suceden fenómenos y cambios sociales que no necesariamente pueden preverse en el momento de esa formación.

Podría quizás pensarse en un espacio que, en el programa de didáctica específica de la formación inicial, tenga en cuenta la didáctica del plurilingüismo. Y esto, dentro de los institutos de formación de profesores de nivel primario, así como de secundario (especialmente aquellos de lengua y literatura española y de lenguas extranjeras) porque, como afirma Castellotti (2001, citado por Maillard-De la Corte Gómez, 2013: 224), es necesario “incluir la pluralidad en el centro mismo de la formación del profesorado de lengua-cultura, si no queremos que se conserven representaciones contrarias a este proyecto y que puedan obstaculizarlo”.

Pero tomar a la formación o a la capacitación docente como única variable para pensar en cambiar ciertos paradigmas sobre las prácticas de enseñanza es responsabilizar a un único grupo de actores (los docentes) de una tarea que nombramos como colectiva y muy compleja. El acompañamiento, la generación de condiciones laborales e institucionales resultan tan o más fundamentales que las propuestas de capacitación y son responsabilidad de los Estados.

También es responsabilidad de los Estados, la promoción de la investigación en el campo de las lenguas extranjeras, especialmente en los ámbitos de la educación primaria y secundaria donde aún tiene poco desarrollo. Con Coste (2013: 15) puede afirmarse que “se trata de aportar argumentos e instrumentos para la implementación de políticas lingüísticas donde el objetivo de promover el plurilingüismo individual forma parte de un proyecto educativo global, vinculado a los valores y donde la educación lingüística es también educación a través de las lenguas”.

Al ser colectiva y tener lugar en escuelas, es indispensable, además, el marco, el contexto y acompañamiento institucional. Entonces, resulta importante tomar en cuenta varios planos de articulación.

- a La articulación institucional: los equipos directivos generan, sostienen y acompañan la coherencia y la continuidad pedagógicas entre las lenguas, a lo largo de todo el nivel. Desde la visión institucional se toman en cuenta, además de la lengua de escolarización y las lenguas extranjeras o adicionales, aquellas que alumnos y alumnas hablan en sus hogares. Además, se promueve la articulación con otras áreas de conocimiento y la realización de proyectos compartidos.
- b La articulación curricular. El equipo directivo y los y las docentes planifican la enseñanza propiciando el enlace de los contenidos que se seleccionan como saberes socialmente significativos para ser enseñados en cada grado, en cada ciclo y a lo largo de todo el nivel, en cada una de las lenguas y en sus posibles articulaciones con otras áreas del conocimiento.

- c La articulación de prácticas docentes. Los y las docentes de ambas lenguas comparten sus enfoques y sus prácticas de la enseñanza, sustentadas en los diseños curriculares que comparten marcos teóricos.
- d La articulación de actividades propuestas por los y las docentes se intercambia y acuerda sobre propuestas comunes, que permitan utilizar los saberes e hipótesis de los y las estudiantes para construir conocimientos. Estas actividades contemplan a todos, con sus diferentes niveles de acercamiento y están abiertas a la posibilidad de que haya avances diferenciados en una u otra lengua, ya que con el tiempo y el trabajo sostenido suelen transferirse.

Estas articulaciones difíciles de lograr en los tiempos y espacios del día a día en las escuelas son las que, poco a poco, con avances y retrocesos, permiten construir saber didáctico y generan las condiciones para que la enseñanza de las lenguas tenga un sentido amplio, plural y rico cognitivamente.

6. ¿Un currículum situado?

Por último, nos referiremos a otro tema que consideramos necesario instalar en el debate. A comienzos del siglo XXI Europa se dotó, después de varios años de discusión y estudio por parte de expertos de los Estados Miembros del Consejo de Europa, de un *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Constituyó un nuevo enfoque que buscaba repensar objetivos y métodos de enseñanza de lenguas adaptados a las necesidades de la época y de los paradigmas dominantes tanto económicos como sociales y lingüísticos. Proporcionó, sobre todo, una base común para la concepción de programas, diplomas y certificaciones, buscando favorecer la movilidad educativa y profesional dentro de Europa. No es nuestra intención desarrollar una mirada crítica de ese Marco Europeo sino más bien propiciar una mirada introspectiva sobre lo que nos sucede con respecto a ese Marco en tanto habitantes de esta región del mundo.

Nuestras sociedades son plurilingües y pluriculturales, producto de una historia en la que se entremezclan y convergen lenguas originarias, de colonizadores

y de inmigrantes. En las escuelas enseñamos y aprendemos el castellano y las lenguas extranjeras según los diseños y las disposiciones ministeriales que, en su mayoría, reconocen esta situación. Podría pensarse entonces que estaríamos basándonos en una currícula situada y contextualizada.

Sin embargo, cuando se trata de la enseñanza de lenguas extranjeras, seguimos observando la impronta europea. Muchas programaciones docentes se basan en el Marco europeo, los manuales que se usan en las escuelas son en su inmensa mayoría europeos o norteamericanos (en el caso del inglés), los exámenes de mayor prestigio son los internacionales, regidos por las normas europeas.

Se trata de una situación paradójica: por un lado, se defiende la contextualización en la educación y por otro, se siguen proponiendo manuales y alentando a los y las estudiantes a presentarse a exámenes pensados para otros territorios y otras urgencias. Se deja planteada aquí esta cuestión que merece un desarrollo particular y exhaustivo.

7. Conclusiones

Estas reflexiones tienen el objeto de contribuir a la necesaria profundización de la discusión acerca de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las instituciones entre todos los actores implicados. Discusión que presenta distintos ángulos: ideológico, político, de gestión (tanto de los ministerios como de cada escuela), didáctico, etc.

Por otra parte, resulta necesario reflexionar también sobre los marcos de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras. Quizás ya sea tiempo de discutir un encuadre propio de y para América Latina, que incluya las lenguas oficiales, originarias y extranjeras y con el que podamos identificarnos en nuestras similitudes y diferencias. Un marco, en suma, que responda a nuestras idiosincrasias y sobre todo a nuestras necesidades educativas.

Bibliografía

- > Abric, J-C. 1997. *Pratiques sociales et représentations*. París: PUF.
- > Coste, D. 2013. "Le(s) plurilinguisme(s) entre projet de diversification

scolaire des langues et objet de discours dans le champ sociolinguistique et didactique". In: Bigot et al (dir.) *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*. París: Ed. des archives contemporaines. 9-17

- > Klett E. (coord.) 2010. "Lenguas extranjeras". In: *Proyecto de Mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario*. Ministerio de Educación de la Nación. 148-199. En línea: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005898.pdf>
- > Maillard-De la Corte Gómez, N. 2013. "Représentations du plurilinguisme chez des futurs enseignants de langue en formation initiale". In: Bigot et al (dir.) *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*. París: Ed. des archives contemporaines. 223-229
- > Moscovici, S. 1986. *Psicología Social II*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- > Siede, I. 2016. *Peripicias de los Derechos Humanos en el currículo escolar de Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.