



**La integración de saberes lingüísticos y de saberes
disciplinares: etnografía del plurilingüismo en una escuela
secundaria pública Bachiller en Lenguas de la ciudad Córdoba**

ANA CECILIA PÉREZ

Tesis doctoral

Directora: Virginia Unamuno

Co-directora: Bibiana del Carmen Amado

Doctorado en Ciencias del Lenguaje mención en Lingüística Aplicada

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Julio de 2022

Resumen

Esta tesis doctoral se propone indagar, a través de un estudio de caso en una escuela secundaria pública de la ciudad de Córdoba: el IPEM 270-Manuel Belgrano, los modos en que la integración de saberes lingüísticos y de saberes disciplinares se construye, desde las prácticas, en la vida cotidiana de la escuela y dialoga con las disposiciones oficiales que impulsan dichas prácticas.

En la interacción de tres dimensiones: las políticas públicas, las prácticas institucionales y las prácticas áulicas, esta investigación pretende echar luz sobre la integración de lenguas y disciplinas curriculares conjugando las contribuciones de tres tradiciones metodológicas: el análisis crítico del discurso, el enfoque etnográfico y el análisis interaccional. El conjunto de datos, procedentes del análisis documental, de las entrevistas con docentes, de los grupos focales con estudiantes del ciclo orientado Lenguas y de la observación participante en las aulas, puso de manifiesto sentidos de la integración de lenguas y disciplinas que entran en tensión con lo que estipulan las normativas.

Bajo los principios de innovación, de conocimiento útil y relevante, la legislación escolar impulsa modalidades de funcionamiento de la integración de saberes que tienden a poner en cuestión la tradicional organización curricular por disciplinas. Dichas propuestas, de carácter opcional, no especifican la integración de lenguas y disciplinas desde una óptica bi- y plurilingüe. Este nivel de generalidad se traduce, en la institución, en prácticas de integración periféricas.

El acercamiento a la dimensión institucional de la integración dio cuenta de modos de organización del trabajo docente en departamentos separados y de una estructura curricular donde las disciplinas están compartimentadas y las lenguas jerarquizadas. La cátedra compartida se presenta como la opción en la que profesoras de lenguas extranjeras y de asignaturas de la formación general deciden abordar parte del currículo de las disciplinas generales. Los análisis interaccionales de las instancias de planificación e implementación de dos cátedras compartidas revelan que la mayor o menor colaboración está sujeta a los modos en que las profesoras, de lenguas y de disciplinas, logran involucrarse mutuamente sobre cómo atender objetivos de aprendizaje de la lengua extranjera y del contenido curricular, qué estrategias promover, qué recursos van a mediar en la enseñanza y cuál es el rol de las lenguas implicadas. En esas negociaciones se ponen en juego relaciones de poder y asimetrías de roles y saberes.

Agradecimientos

Quiero agradecer, en primer lugar, a mis orientadoras: Virginia Unamuno, directora y Bibiana Amado, co-directora. Con enorme sensibilidad y saber, Virginia me dejó hacer sin imponer y me abrió, con sus observaciones, a una mirada crítica y sensible. Bibiana me acompañó, con detalle y calidez, en un proceso reflexivo sobre los modos de decir de esta tesis. Gracias a las dos por confiar en mi trabajo.

A quienes conformaron la comisión asesora de tesis por sus valiosas observaciones y recomendaciones.

A las integrantes del tribunal evaluador por el tiempo dedicado a la lectura atenta y por sus consideraciones.

A las docentes, a las directoras y a los y las estudiantes del IPEM 270-Manuel Belgrano por haber abierto las puertas de la escuela, de las aulas, de las disciplinas. De algún modo son también autores y autoras de esta tesis.

A mis colegas del equipo de investigación InterRom de la Facultad de Lenguas. A Ana María Carullo y a María Luisa Torre, fundadoras de la línea de investigación sobre plurilingüismo en educación, por su confianza al convocarme. A los y las integrantes del equipo por su camaradería y escucha atenta en cada momento de diálogo.

A colegas, investigadoras e investigadores de universidades latinoamericanas y europeas, por hacer posible intercambios desafiantes, con humanismo y generosidad.

Por último, a quienes no forman parte del mundo académico, pero me acompañaron en silencio, comprendieron mis ausencias y sostuvieron en lo cotidiano. Héctor, paciente compañero. Eze, por entender una mamá trabajando horas y viajando semanas. Celia, por hacer más fácil el día a día.

A mis hermanas, Mariana, Laura y Alejandra, sangre y docencia compartidas, por su compromiso con una educación pública en la que los chicos y las chicas son lo que importan.

A mis padres, Raúl, eterno aprendiz y a mi madre, Ilda, lucero de mi andar, por contagiarme, tal vez sin saberlo, la pasión por la enseñanza.

Índice de contenido

Resumen	ii
Agradecimientos	iii
Introducción general	xii
PARTE I. EL MARCO TEÓRICO, METODOLÓGICO Y CONTEXTUAL	1
Capítulo 1. Marco teórico	2
1.1 Introducción	2
1.2 Los enfoques socioculturales e interaccionistas y el aprendizaje de lenguas	3
1.2.1 La teoría sociocultural	3
1.2.2 Teorías socio-interaccionistas y adquisición de lenguas	5
1.2.3 La comunicación exolingüe	6
1.2.4 La perspectiva situada de la cognición y del aprendizaje	9
1.3 Los enfoques bi- y plurilingües de enseñanza	10
1.3.1 Didáctica del plurilingüismo	10
1.3.2 La competencia plurilingüe	12
1.3.2.1 Origen y evolución del concepto	13
1.3.3 Repertorios plurilingües y recursos multilingües contextualizados	16
1.3.4 La competencia de apropiación plurilingüe	17
1.3.5 La alternancia de lenguas	18
1.3.5.1 La macroalternancia	19
1.3.5.2 La mesoalternancia	19
1.3.5.3 La microalternancia	21
1.3.6 Los enfoques plurilingües	23
1.3.7 Enfoques plurilingües: contacto, integración y alternancia	30
1.4 La enseñanza bilingüe y la integración de saberes lingüísticos y disciplinares	31
1.4.1 La enseñanza bilingüe: definiciones y denominaciones	31
1.4.2 Tipos de enseñanza bilingüe	32
1.4.3 Parámetros de la enseñanza bilingüe	35
1.4.4 Tres generaciones de enseñanza bilingüe	36
1.4.5 Modo unilingüe y modo bi- y plurilingüe	37
1.4.6 Panorama y tendencias de investigación sobre la integración de lengua y contenido en la enseñanza bilingüe	39

1.4.7 Programas y modalidades bilingües en escuelas argentinas	44
1.4.8 La colaboración en la enseñanza bi- y plurilingüe	47
1.4.8.1 <i>La docencia compartida. Origen y definición</i>	47
1.4.8.2 <i>La colaboración entre docentes de lenguas y de disciplinas</i>	49
1.5 La planificación lingüística y el proyecto lingüístico escolar	55
1.5.1 Diversificar las lenguas en la escuela	55
1.5.2 El proyecto lingüístico educativo	57
1.5.3 Retos para un proyecto lingüístico plurilingüe	58
1.6 A modo de cierre	60
Capítulo 2. Marco metodológico	61
2.1 Introducción	61
2.2 Un estudio de caso como opción metodológica	61
2.3 Una perspectiva etnográfica crítica de las políticas lingüísticas educativas	63
2.4 Un abordaje de la integración en tres dimensiones y las preguntas de investigación	64
2.5 Herramientas de análisis	67
2.5.1 El análisis crítico del discurso	67
2.5.2 La etnografía escolar y una aproximación situada a las prácticas de integración	69
2.5.3 Perspectivas interaccionistas y bi- y plurilingües	70
2.5.4 Roles y posicionamientos sociales	71
2.5.5 La perspectiva émica y la intersubjetividad	72
2.5.6 Prácticas bi- y plurilingües y construcción conceptual	73
2.5.7 Herramientas de análisis para las interacciones en las aulas	74
2.6 La construcción de una red contextual de datos	76
2.7 Acerca de la recolección y de la transcripción de datos	79
2.8 Dimensiones de análisis para describir la integración	80
Capítulo 3. El Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas y la formación plurilingüe en la enseñanza secundaria orientada	84
3.1 Introducción	84
3.2 El sistema educativo de la provincia de Córdoba. Panorama general	85
3.2.1 El ciclo orientado en la escuela secundaria	86
3.3 La especialidad Idiomas como antecedente de la formación orientada en Lenguas	87
3.4 El ciclo orientado Bachiller en Lenguas, un nuevo modelo institucional	93

3.5 El Marco de Referencia para el Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas	96
3.5.1 Diversificación de lenguas y ruptura de una mirada compartimentada	99
3.6 La orientación Lenguas en la provincia de Córdoba	100
3.6.1 Las lenguas adicionales	104
3.6.2 Los Espacios de Opción Institucional	105
3.7 A modo de cierre	107
Capítulo 4. La integración de saberes en los movimientos de reforma de la enseñanza secundaria	111
4.1 Introducción	111
4.2. Objetivo del estudio y corpus	112
4.3 Perspectiva y procedimiento de análisis	112
4.4 La revisión del modelo de enseñanza por disciplinas	113
4.5 Integración e interdisciplina: conceptos, objetivos y fundamentos	117
4.6 Dispositivos y formatos para la integración de saberes en la escuela secundaria	121
4.7 El trabajo docente y la integración	127
4.8 Saberes, capacidades y prácticas discursivas como objetos de integración	130
4.9 A modo de cierre	134
PARTE 2. LA INTEGRACIÓN EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES	138
Capítulo 5. Estudio de caso. Aproximación etnográfica a la integración de saberes lingüísticos y disciplinares en el IPEM 270-Manuel Belgrano	139
5.1 Introducción	139
5.2 Mi acercamiento a la institución educativa	140
5.3 La guía de observación de la institución escolar	143
5.3.1 El IPEM 270-Manuel Belgrano	144
5.3.2 Ser parte de la orientación Lenguas	147
5.3.3 La política lingüística del IPEM 270-Manuel Belgrano	151
5.3.3.1 <i>El tratamiento y el uso de las lenguas en el proyecto lingüístico escolar</i>	155
5.3.4 La organización del trabajo docente. Los departamentos como modo de desarrollo curricular y profesional	158
5.3.5 Actores y gestión de las lenguas en el proyecto lingüístico escolar	160
5.3.6 Las prácticas de integración de saberes en la escuela	164
5.3.6.1 <i>“Trabajar juntas sin saber cómo trabajaba la otra”. La cátedra compartida entre disciplinas de áreas lingüísticas</i>	164

5.3.6.2 <i>¿Mezclar física con francés? La integración entre disciplinas de áreas lingüísticas y de la formación general</i>	171
5.3.6.3 <i>La integración de saberes entre Química y Francés</i>	175
5.3.6.4 <i>Las cátedras compartidas entre lenguas extranjeras y otras asignaturas</i>	180
5.4 A modo de cierre	181
Capítulo 6. Las relaciones de colaboración entre docentes de lenguas extranjeras y de disciplinas	184
6.1 Introducción	184
6.2 La cátedra compartida entre lenguas y disciplinas: opcionalidad, innovación y condiciones de implementación	186
6.3 La cátedra compartida Biología y Portugués. Integrar para innovar y reforzar saberes	188
6.3.1 “Ahí todo en español”. Negociaciones de lenguas, roles y recursos.	192
6.4 La cátedra compartida Ciudadanía y Política, y Lengua Adicional francés. Del enriquecimiento del currículo al problema del idioma	202
6.4.1 “ <i>Ahora todo en francés</i> ”. La gestión de las lenguas en contacto	207
6.5 A modo de cierre	214
Capítulo 7. La gestión interactiva de saberes lingüísticos y de saberes disciplinares en las aulas	218
7.1 Introducción	218
7.2 La comprensión interactiva de textos en lengua extranjera	221
7.2.1 Modo monolingüe, modo bi-plurilingüe y formas de colaboración en la comprensión interactiva	222
7.3 La explicación con apoyo visual	246
7.4 La interacción bilingüe: la dramatización y la entrevista	251
7.5 Formas de participación y relaciones de poder: entre la colaboración, la coordinación y la asistencia	260
7.6 Mecanismos lingüísticos y discursivos en las interacciones	263
7.7 A modo de cierre	265
Capítulo 8. Conclusiones generales	267
8.1 Síntesis de la investigación	269
8.2 Proyecciones y desafíos	274
8.2.1 La formación docente y los enfoques bi- y plurilingües	274
8.2.2 El proyecto lingüístico escolar como espacio de diálogo entre disciplinas	275

8.2.3 La cátedra compartida como dispositivo de acción colaborativa e interdisciplinaria	276
Referencias bibliográficas	277
Anexo I	291
A. Ejemplo de datos de representación discursiva	291
B. Datos de representación discursiva	304
Anexo II	306
A. Datos de contextualización etnográfica	306
B. Datos etnográficos	313
Anexo III. Ejemplo de datos interaccionales	316
A. Cátedra compartida: Ciudadanía y Política-Francés	316
B. Cátedra compartida: Biología-Potugués	324
Anexo IV. Convenciones de transcripción	334
Anexo V. Nota de ingreso a la escuela	335
Anexo VI. Guía de observación	337
Anexo VII	338
A. Programa Lengua Adicional B-Italiano de 6. ^{to}	338
B. Programa de EOI	342
Anexo VIII	347
A. Planificación de Ciudadanía y Participación	347
B. Planificación de Biología	350
C. Planificación de Física	354
Anexo IX. Informe pasante idiomas	359
Anexo X. Orientaciones para JIS	363
Anexo XI. Carta de presentación	365
Anexo XII. Planificación Biología y Portugués	366
Anexo XIII. Notas sobre los temas del trabajo integrado	368
Anexo XIV. Experiencia de abordaje plurilingüe	372
Anexo XV. Guion bilingüe de dramatización sinapsis	381
Anexo XVI. Entrevista a migrante francófono	383

Lista de figuras

Figura 1. Fachada del IPEM 270-Manuel Belgrano	145
Figura 2. Dramatización –Feria de Idiomas, 2018	147
Figura 3. Video presentación del COBL, 2018	147
Figura 4. Visita al museo	170
Figura 5. Jornada de formación docente, 2020	172
Figura 6. Jornada sobre JIS-Cs. Naturales y Francés-Alianza Francesa, 2019	175
Figura 7. Afiche de la exposición. “Eclipses solares”, 2019	176
Figura 8. Preparación de la dramatización	253
Figura 9. Dramatización de la sinapsis-portugués	254
Figura 10. Dramatización de la sinapsis-proteínas	255

Lista de gráficos

Gráfico 1. Formas de comunicación y contacto de lenguas	8
Gráfico 2. Prácticas plurilingües y pluriletradas	15
Gráfico 3. De la didáctica de las lenguas a la didáctica del plurilingüismo	29
Gráfico 4. El régimen lingüístico	81
Gráfico 5. El régimen de participación	82

Lista de tablas

Tabla 1. Enfoques plurilingües: contacto, alternancia e integración (Gajo y Fonseca, 2016)	30
Tabla 2. Generaciones de la enseñanza bilingüe (Adaptado de Steffen, 2013)	37
Tabla 3. El Proyecto Lingüístico Escolar -Adaptado de Ruiz Bikandi, 2003	58
Tabla 4. Las tres dimensiones de análisis de la integración	66
Tabla 5. Red contextual de datos de la investigación	77
Tabla 6. Categorías analíticas para describir la integración	83
Tabla 7. Estructura del sistema educativo de Córdoba según la ley n.º 8525/95	89
Tabla 8. Los Ciclos de Especialización en la enseñanza secundaria	90
Tabla 9. La estructura curricular del Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas	102
Tabla 10. Los EOI del Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas	106
Tabla 11. Corpus: las normativas y los documentos nacionales y provinciales	113
Tabla 12. Objetivos del aprendizaje integrado	119

Tabla 13. Las instancias de trabajo compartido y las jornadas de integración de saberes	123
Tabla 14. Dispositivos pedagógicos para la integración de saberes	126
Tabla 15. Pautas para el desarrollo de tareas integradoras	130
Tabla 16. Capacidades fundamentales y transversales para el Ciclo Orientado	133
Tabla 17. Estructura curricular del COBL del IPEM 270-Manuel Belgrano	153
Tabla 18. La cátedra compartida Biología y Portugués. El sistema nervioso	193
Tabla 19. La cátedra compartida CyP-Francés. Los derechos de Niños, Niñas y Adolescente	209
Tabla 20. La integración en las interacciones áulicas. Cuadro recapitulativo	259

Lista de extractos

Extracto 1: Experiencia de punta	189
Extracto 2: Como si no supieras nada	190
Extracto 3: Todo en español	194
Extracto 4: Emociones	195
Extracto 5: Palabras técnicas	196
Extracto 6: Dramatización	198
Extracto 7: Contá conmigo	199
Extracto 8: Recursos en portugués	200
Extracto 9: Tan desarrollados	202
Extracto 10: Hablar en francés	204
Extracto 11: Trucos para debatir	205
Extracto 12: Proyecto integrado plurilingüe	206
Extracto 13: Actualidad	207
Extracto 14: Material sencillo	207
Extracto 15: No sé nada	211
Extracto 16: Reforzar el concepto	211
Extracto 17: Ahora todo en francés	212
Extracto 18: Doña Flor	223
Extracto 19: A flor de piel	224
Extracto 20: Amamos con el cerebro	227
Extracto 21: La química del amor	229
Extracto 22: Vamos al español	231
Extracto 23: Migrantes	234

Extracto 24: Derechos	237
Extracto 25: Bourdieu	241
Extracto 26: Foucault	243
Extracto 27: Neurona	246
Extracto 28: Microglía	248
Extracto 29: Axón	250
Extracto 30: Dramatización	252
Extracto 31: Células y proteínas	255
Extracto 32: Prestigio	257

Lista de acrónimos

ACD	Análisis Crítico del Discurso
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera
BILD	Bilingual Integration of Languages and Disciplines
CABA	Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CAP	Competencia de Apropiación Plurilingüe
CBU	Ciclo Básico Unificado
CEA	Centro de Estudios Avanzados
CFE	Consejo Federal de Educación
CLIC	Content and Language Integrated Class
CLIL	Content and Language Integrated Learning
EMILE	Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère
COBL	Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas
DC	Docencia Compartida
DNNA	Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes
EB	Educación Bilingüe
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EOI	Espacio de Opción Institucional
EP	Educación Polimodal
FG	Formación General
FO	Formación Orientada
IC	Intercomprensión
IPEM	Instituto Provincial de Enseñanza Media

ITC	Instancia de Trabajo Compartido
JIS	Jornada de Integración de Saberes
LEN	Ley de Educación Nacional
LS	Lenguas de Señas Argentinas
MAI	Módulo de Aprendizaje Integrado
MAREP	Marco de Referencia para los Enfoques Plurales
MOA	Marco de Organización de los Aprendizajes
NAP-LE	Núcleos de Aprendizaje Prioritario-Lenguas Extranjeras
PC	Proyecto Curricular
PEBBE	Programas de Educación Bilingüe en Escuelas de Élite
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEIF	Programa de Escuelas Interculturales de Frontera
PI	Proyecto Integrado
PLE	Proyecto Lingüístico Educativo
PPLE	Política y Planificación del Lenguaje
SD	Saberes disciplinares
SICE	Secretaría de Innovación y Calidad Educativa
SL	Saberes Lingüísticos
TIC	Tecnologías de la Información y de la Comunicación

Introducción general

Junio de 2018. En la clase de Biología del 4.^{to} año del Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas del IPEM 270-Manuel Belgrano, Alicia, la profesora, prepara la proyección de videos y anticipa a la clase que dichos videos servirán para recuperar e integrar conceptos sobre el proceso de reproducción celular: la meiosis y la mitosis. El principal argumento que sostiene Alicia para su uso es que facilitan la comprensión conceptual ante la dificultad de “ver la célula en vivo”. Se proyectan cuatro videos de 5 minutos cada uno, aproximadamente. Los dos primeros, en español y los dos últimos, en inglés. El tratamiento de los videos en inglés no difiere de los que están en español: reproducción parcial y pausada para explicar, en español, algunos conceptos o describir un proceso. Alicia alterna estas instancias expositivas con preguntas a los y las estudiantes para revisar conceptos. En los videos en inglés, Alicia explica la diferencia entre diploide y haploide (*diploid/haploid*) y el proceso de entrecruzamiento cromosómico que denomina también *crossing over*. El paso del español al inglés se da naturalmente. Así, la clase vive momentos de trabajo bilingüe con la alternancia de videos en español y en inglés, y con las reformulaciones de conceptos y de algunos términos al español.

Agosto de 2018. En la misma clase de Biología, Alicia junto a Celia, profesora de francés, deciden abordar temas de Educación Sexual Integral utilizando recursos en francés. Celia gestiona las actividades del aula a partir del abordaje de un cortometraje en francés, sin subtítulo, que relata la vida de Omar, un adolescente a quien le encanta el fútbol, la poesía, y ama a su amigo Arthur. La primera actividad apunta a reconstruir colectiva y oralmente, en español, el argumento de la historia. Luego, los y las estudiantes completan un texto de la sinopsis en francés con cuatro términos propuestos por la profesora. La actividad es una oportunidad para el tratamiento léxico en la lengua extranjera. El pizarrón se colma de términos en francés sobre relaciones familiares y diversas formas y registros para referir a un muchacho homosexual. Surgen explicaciones de reglas de pronunciación y repeticiones para aprender a pronunciar algunas palabras. La clase se muestra entusiasmada con el trabajo lingüístico en francés.

Septiembre de 2019. Durante la clase de Biología del 4.^{to} año, Alicia y Bibiana, profesora de portugués, gestionan juntas en el aula el trabajo con una canción en portugués: *O que será a Flor da Pele*. Compuesta por Chico Buarque e interpretada por la cantante Simone, la canción es utilizada para introducir el abordaje del sistema nervioso y, en

particular, para poner el foco en las manifestaciones físicas de las emociones. La letra de la canción describe las sensaciones físicas de una persona enamorada: se sonroja, tiembla, el ritmo cardíaco se acelera, siente opresión en el pecho. Hay una explicación biológica para estas sensaciones vinculadas con la activación del sistema nervioso que Alicia está interesada en problematizar. Celia dinamiza la comprensión de la canción: introduce el contexto de producción de la canción usando algunos términos en portugués, incentiva la reformulación de los y las estudiantes, se detiene en cuestiones lingüísticas ante preguntas o problemas de comprensión de los y las estudiantes. Hacia el final de esta actividad, Alicia pregunta sobre el origen de las emociones. Esta escena da cuenta de intereses lingüísticos y disciplinares, que se conjugan, y de tareas que se distribuyen en la docencia compartida.

En la escuela secundaria pública, las clases de las asignaturas denominadas no lingüísticas, aquellas que no tienen aspectos lingüísticos como el principal foco de estudio, se desarrollan habitualmente en la lengua de escolarización: el español. Sin embargo, las situaciones descritas nos colocan en un escenario en el que interviene más de una lengua y que involucra una o dos profesoras frente al aula. ¿Cuál es el estatus y la función de la otra lengua que se incorpora en la clase? ¿Cómo se articulan los objetivos lingüísticos y disciplinares? ¿Qué lenguas y qué disciplinas intervienen? ¿Bajo qué modalidades se desarrollan estas prácticas en la escuela y en las aulas? ¿Qué ideologías las sustentan? ¿Qué impacto tienen estas prácticas en el currículo escolar, los aprendizajes de lenguas y de otras disciplinas, y el trabajo docente? Estos son algunos interrogantes que proyectan, inicialmente, el interés por investigar las prácticas de integración de saberes lingüísticos y de saberes disciplinares. Dichas preocupaciones se plantean en el marco de los trabajos desarrollados por investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba y profesores y profesoras de escuelas secundarias de la capital cordobesa. Es preciso hacer un poco de historia para dar cuenta del surgimiento de esta investigación y del posicionamiento de partida.

El tema de esta tesis doctoral, la integración de saberes lingüísticos y saberes disciplinares, se inserta en los trabajos de investigación desarrollados por el equipo InterRom¹ de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, del cual formo parte desde 2004. En el año 2012, en el contexto del movimiento de reforma curricular en la

¹ La sigla InterRom refiere a “intercomprensión en lenguas romances”. El equipo está integrado por docentes e investigadores/as de la Facultad de Lenguas de la UNC, estudiantes de posgrado y colaboradoras graduadas. Con el fin de promover la inclusión de enfoques plurilingües en la escuela secundaria de Córdoba, el equipo InterRom llevó adelante distintos proyectos con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SeCyT) de la UNC. Proyecto actual en el que se inserta esta tesis: Plurilingüismo y Educación: Prácticas, representaciones, enseñanza y aprendizaje de lenguas (2018-2022).

enseñanza secundaria orientada, impulsada a nivel nacional a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006 y efectivizada en la provincia de Córdoba desde 2011, los miembros del equipo InterRom acompañamos a docentes de lenguas extranjeras de escuelas públicas de la provincia de Córdoba en la puesta en marcha de experiencias de enseñanza plurilingüe en clases de idiomas del Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas (COBL).

Nuestro interés investigativo se orientó, inicialmente, al desarrollo de materiales didácticos para el espacio curricular intercomprensión en lenguas y de instancias de formación docente en el enfoque intercomprensivo. Dicho enfoque se sustenta en tres principios: (1) la didactización del contacto de lenguas, (2) el apoyo en las convergencias y en las diferencias entre las lenguas de trabajo, y (3) el foco en el desarrollo de prácticas de oralidad, lectura y escritura en perspectiva plurilingüe. En este último punto, nuestra tarea se inscribió en la línea de propuestas orientadas al desarrollo de competencia parcial (Matthey, 2005; Tost Planet, 2010), que busca desmarcarse de una visión maximalista de la enseñanza de lenguas extranjeras en la que los y las estudiantes desarrollan habilidades de comprensión, producción e interacción orales y escritas al mismo nivel. Pero nuestras acciones apuntaban, además, a aportar a procesos de alfabetización, a través de metodologías en las que las lenguas, de escolarización y extranjeras, entraban en diálogo en proyectos pedagógicos que movilizaban mecanismos específicos tales como la alternancia y el contraste. Estos mecanismos caracterizan las intervenciones didácticas reconocidas en el ámbito de la didáctica del plurilingüismo, de amplio desarrollo en los últimos treinta años (Candelier & Castellotti, 2013), y en el que situamos los trabajos del equipo y el tema de investigación de esta tesis doctoral.

Esta visión de plurilingüismo como recurso y estrategia para la enseñanza, alineada con iniciativas europeas impulsoras de la formación multilingüe de la ciudadanía europea, marcó el rumbo de los estudios del equipo desde sus inicios e impregnó, además, el discurso de las políticas de enseñanza de lenguas en Argentina a partir de las reformas de 2006. En efecto, bajo el signo de la perspectiva plurilingüe e intercultural, los posicionamientos de docentes y especialistas manifiestan nuevos planteamientos en la enseñanza de lenguas. Uno de estos planteamientos postula que los usos de las lenguas trascienden los espacios curriculares de las lenguas extranjeras, tradicionalmente enseñadas de manera aislada, y se inscriben en prácticas situadas que, en el ámbito educativo, deben pensarse en sus funciones de socialización y de construcción de identidades y de saberes. Esta tesis doctoral se enmarca en esta visión de la lengua y se interesa en explorar prácticas en las que profesores y

profesoras de lenguas extranjeras y de otras áreas curriculares trabajan juntos/as en el desarrollo del currículo escolar.

En el transcurso de nuestro trabajo de campo en las escuelas, observamos experiencias que involucraban el trabajo conjunto de profesores de lenguas y de otras áreas curriculares. Se trataba de prácticas emergentes que asumían formas y modalidades diferentes según las lenguas y las disciplinas involucradas, las relaciones entre los y las profesores/as que las impulsaban, y que no siempre resultaban exitosas. Así, esta investigación se concentró en dichas prácticas integradas en la escuela secundaria pública con la intención de describirlas y comprenderlas en el contexto de un movimiento reformista que buscaba renovar las trayectorias escolares a través de los aprendizajes integrados. Dado que los centros escolares en los que participamos con nuestras investigaciones se encontraban en vías de implementación de estas transformaciones educativas, esta investigación se concentró en los sentidos de la integración de saberes lingüísticos y disciplinares en una escuela secundaria con el objeto de descubrir las relaciones y tensiones entre las prácticas de integración en las aulas, las prácticas institucionales y el contexto sociopolítico de la reforma educativa promotora de dicha integración.

Esta tesis doctoral representa, por lo tanto, un acercamiento a la realidad de una escuela secundaria pública. Está dirigida a quienes se interesan por comprender el modo en que los protagonistas hacen propias las prácticas de integración de saberes lingüísticos y disciplinares y se preocupan por conocer las implicancias educativas de dichas prácticas. Concretamente, esta investigación se propone describir, a través de la etnografía, los sentidos y las prácticas relativos a la integración de saberes lingüísticos y de saberes disciplinares en una escuela secundaria pública de la ciudad de Córdoba desde una triple perspectiva: las políticas públicas, las instituciones escolares y las prácticas áulicas. Para ello, la investigación se ha situado en el contexto de una escuela secundaria que ofrece el COBL, propuesta formativa que impulsa romper con la enseñanza compartimentada de las lenguas y apuesta a la integración de su enseñanza con la de otras disciplinas.

El carácter descentralizado de las políticas lingüísticas educativas delega en las instituciones aspectos centrales de estas prácticas integradas. Por ello, esta investigación plantea un estudio de caso que interroga los modos en los que la integración de saberes lingüísticos y saberes disciplinares se construye en la escuela y en las aulas y dialoga, desde la práctica, con las disposiciones gubernamentales relativas a dicha integración. Nos adentramos en la realidad de una escuela secundaria pública, el IPEM 270-Manuel Belgrano, en particular, en las aulas en las que profesoras de lenguas extranjeras y de otras disciplinas

trabajan juntas en la planificación y la gestión de las clases. En definitiva, esta investigación doctoral propone un estudio empírico y crítico en torno a la integración de saberes lingüísticos y disciplinares para observar cómo funciona y para identificar fortalezas y debilidades en un contexto educativo concreto.

Dado que las prácticas observadas involucraron el francés y el portugués como lenguas extranjeras, el modo de funcionamiento registrado permite problematizar las prácticas integradas más allá del inglés y bajo una modalidad específica de trabajo interdisciplinario: la cátedra compartida. Estos dos últimos aspectos, la cátedra compartida y el abordaje de contenidos en otras lenguas y a través de ellas, fuera del inglés, resultan en sí novedosos para el estudio de las prácticas de integración de lenguas y contenidos disciplinares. En este sentido, pensamos que esta tesis doctoral puede aportar a una mejor comprensión de los modos específicos que asume la integración de saberes en la escuela y a desentrañar las formas de colaboración entre profesores de lenguas extranjeras y de otras disciplinas, aspecto poco abordado cuando se explora el modo en que funciona la integración.

El vínculo entre saberes lingüísticos y saberes disciplinares en foco

Interrogarse sobre el vínculo entre saberes lingüísticos y saberes disciplinares en las prácticas escolares nos remite, en el ámbito de las lenguas extranjeras, a los programas educativos bilingües, que bajo diferentes nombres y modos de implementación, utilizan una lengua extranjera como vehículo de enseñanza de saberes disciplinares y tienen como objetivo tanto la apropiación del contenido curricular como de la lengua no materna. Las siglas AICLE (Aprendizaje integrado de contenido y Lengua extranjera), CLIL (*Content and language integrated learning*) (Marsh, Maljers & Hartiala, 2001), EMILE (*Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*) (Baetens Beardsmore, 1999), CLIC (*Content and Language Integrated Class*), AICL (*Apprentissage intégré du contenu et de la langue*) (Commission Européenne, 2003) son comúnmente utilizadas para denominar dichas prácticas y, como podemos observar, tienen en común el término integración; un proceso, según Gajo (2011), más supuesto que descrito. Gran parte de los estudios en torno a la integración de lenguas y disciplinas se han limitado a abordarla desde una perspectiva estrictamente pedagógica y sólo algunos han contribuido a un abordaje crítico que la vincule a sus dimensiones sociales, culturales e institucionales (Llinares, 2015; Villabona & Cenoz, 2021).

Poner el foco en la integración implica pensar en términos de relaciones que se establecen entre lenguas (lengua de escolarización y otra/s lengua/s no materna/s), saberes

curriculares lingüísticos y no lingüísticos, entre formas de colaboración, identidades docentes que conllevan metodologías e ideologías respecto de la enseñanza y del aprendizaje dentro de un proyecto sociopolítico. Asumir esta concepción amplia de la integración posibilita no reducirla a una simple práctica pedagógica, sino entenderla como una práctica social de creación de significados, vinculada con dimensiones más amplias que el reducto del aula. De allí, la opción por un estudio de caso: una forma de entrar en esas prácticas y de centrar la atención en acciones, experiencias y posturas empíricamente rastreables. Para el registro y estudio de dichas prácticas, hemos optado por el método etnográfico. La etnografía escolar que adoptamos en esta tesis se caracteriza por orientarse a la acción sobre la realidad educativa y emprenderse con las docentes de lenguas extranjeras y de otras asignaturas (Nussbaum, 2007).

En el contexto argentino, los programas educativos reconocidos dentro del término paraguas *enseñanza bilingüe* conocen amplio desarrollo en escuelas bi- y trilingües de gestión privada que, según el proyecto escolar, buscan intensificar la enseñanza de lenguas internacionales. En este sentido, dichos programas han estado comúnmente asociados a grupos sociales específicos y una educación elitista en escuelas privadas que ofrecen acreditaciones internacionales. Sin embargo, tal como hemos referido más arriba, la agenda educativa, desplegada a partir de la ley 26.206, impulsa los enfoques integrados en prácticas que adscriben a una perspectiva plurilingüe y es allí donde observamos que la integración no se restringe sólo a un público de escuelas privadas, sino que ha incursionado en escuelas secundarias públicas. La necesidad de estudios empíricos que den cuenta de cómo funciona la enseñanza de saberes curriculares, en la lengua de escolarización y en una lengua no materna en dichos contextos, es un imperativo para una comprensión amplia de las formas que asumen estos enfoques; en el marco de políticas públicas inclusivas y dentro de un proyecto educativo escolar donde las lenguas cumplen una función en la construcción de saberes.

La estructura de la tesis

Esta tesis se estructura en ocho capítulos organizados en dos partes, que nos aproximan a tres dimensiones de conceptualización acerca de la integración de saberes lingüísticos (SL) y saberes disciplinares (SD): la perspectiva sociopolítica, las prácticas institucionales y las prácticas áulicas.

La **parte I** (El marco teórico, metodológico y contextual) desarrolla las perspectivas teóricas y metodológicas asumidas en esta investigación, así como el contexto sociopolítico

ideológico y espacial que enmarcan las prácticas de integración de SL y SD. **El capítulo 1** presenta el marco teórico y los antecedentes que sustentan esta tesis en la que convergen conceptos y estudios provenientes de las teorías socioculturales y socio-interaccionistas, de los estudios sobre comunicación exolingüe y de la didáctica del plurilingüismo. **El capítulo 2** expone el posicionamiento metodológico y las herramientas analíticas que orientan el proceso de recolección e interpretación de datos y que sustentan una postura etnográfica en el análisis de las políticas lingüísticas educativas de las que las prácticas de integración de SL y SD forman parte. **El capítulo 3** propone una aproximación al contexto sociopolítico en el que se origina y desarrolla el Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas. Desde una perspectiva histórica y discursiva, se analizan textos legales nacionales y provinciales de la formación orientada en lenguas durante las reformas educativas de los 90 y del 2006 con el fin de develar ideologías sobre las lenguas y su enseñanza y los vínculos de las lenguas con los aprendizajes escolares. **El capítulo 4** se interesa por la dimensión política y curricular de la integración de SL y SD, y aborda los sentidos de dicha integración, manifestados en la legislación escolar para la enseñanza secundaria. Desde una perspectiva discursiva, el estudio inicia con una referencia cronológica que vincula los discursos en torno a la integración con movimientos reformistas en la educación secundaria impulsados por la LEN 26.206 y luego, focaliza en los modos de significar la integración tomando en cuenta los siguientes ejes de análisis: objetivos, bases conceptuales, métodos y dispositivos, roles docentes y objetos de la integración.

La parte II (La integración en las prácticas escolares) refiere a la gestión de los saberes lingüísticos y disciplinares en la institución escolar y hace *zoom* en un dispositivo concreto: la cátedra compartida. **El capítulo 5** se aproxima al ámbito escolar y se aboca a la presentación de la institución elegida como caso de estudio, el IPEM 270-Manuel Belgrano, e intenta comprender los modos en los que las lógicas institucionales se entretajan en la vida cotidiana de la escuela para significar la integración de saberes lingüísticos y disciplinares. La atención puesta en la política lingüística del IPEM 270 nos permite un acercamiento a la gestión de las lenguas y sus vínculos con saberes de otros espacios curriculares. **El capítulo 6** pone el foco en las relaciones de colaboración entre docentes de lengua extranjera y de disciplinas de la formación general, y se propone explorar el modo en el que se construye la relación interdisciplinaria entre docentes de lenguas extranjeras y asignaturas generales cuando planifican una secuencia de actividades orientadas al tratamiento de temas curriculares bajo la modalidad de cátedra compartida. Los datos centrales de este capítulo están conformados por las conversaciones de planificación entre las profesoras de idioma y de otras áreas curriculares, como así también por otros materiales vinculados con el trabajo

interdisciplinario. Luego, **el capítulo 7** pone el acento en los intercambios en las aulas a través de los cuales se aprenden saberes disciplinares a partir de recursos bi- y plurilingües. Así, con el interés de comprender el funcionamiento situado de la integración de saberes lingüísticos y disciplinares, se plantea un análisis pormenorizado de prácticas interactivas en dos cátedras compartidas desde un enfoque conversacional. El foco está puesto en el modo en el que se gestionan los roles, las lenguas, los recursos y las tareas en el aula con la cátedra compartida. Se trata de entender, desde una perspectiva interaccionista, lo que se pone en juego cuando las profesoras de lenguas extranjeras y de otras asignaturas gestionan juntas tareas en las aulas. En particular, se trata de entender los mecanismos lingüísticos y discursivos que se movilizan en los intercambios en las aulas y que orientan las prácticas de integración de saberes lingüísticos y disciplinares hacia modos monolingües o bi-, plurilingües y hacia determinadas formas de participación. **El capítulo 8** presenta las conclusiones de esta investigación. Para ello, pone en diálogo los resultados de los análisis de las condiciones de la integración que proponen las políticas públicas, por un lado, con las prácticas de integración de SL y SD que son resignificadas en la institución educativa y en las aulas, por otro lado. Se destacan, aquí, los contrastes y tensiones que emergen entre los modos de “decir” la integración, que emanan de los documentos oficiales, y los modos de “hacer” la integración en la escuela, en la planificación y en las aulas. Este capítulo de cierre proyecta las conclusiones del estudio en la formación inicial y continua de docentes de lenguas y de disciplinas denominadas no lingüísticas, así como en los desafíos de la organización y puesta en práctica de la integración de SL y SD en la docencia compartida y en un proyecto lingüístico escolar sensible a una educación plurilingüe inclusiva.

PARTE I
EL MARCO TEÓRICO, METODOLÓGICO Y CONTEXTUAL

Capítulo 1

Marco teórico

1.1 Introducción

Este capítulo presenta las herramientas conceptuales que nutren esta investigación y los antecedentes que la encuadran. La noción de integración de lenguas extranjeras y saberes disciplinares es central en esta investigación y es un concepto cuyo tratamiento, en el ámbito de la enseñanza de lenguas, se ha planteado de manera diversa según el tipo de relación que se problematiza: (a) la relación entre los saberes escolares y familiares, (b) la relación entre las lenguas de los repertorios de los/las estudiantes y (c) la relación entre los aprendizajes lingüísticos y curriculares (Moore, 2006). Esta tesis pone el foco en los dos últimos tipos de relaciones. La integración de saberes lingüísticos (SL) y de saberes disciplinares (SD) se ha enmarcado, tradicionalmente, en estudios sobre educación bilingüe y, más recientemente, en el ámbito de la didáctica del plurilingüismo y atrae, principalmente, la atención de lingüistas aplicados. Dada mi formación en el ámbito de la didáctica de las lenguas, este estudio inscribirá el tratamiento de la integración de SL y SD en los campos de los enfoques bi- y plurilingües y en las perspectivas socioculturales de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas.

Al considerar la inscripción del objeto de estudio en la confluencia de diversos campos epistemológicos, el marco conceptual de esta tesis se organiza en cuatro ejes: (1) los enfoques socioculturales e interaccionistas y el aprendizaje de lenguas, (2) los enfoques bi- y plurilingües de enseñanza; (3) la enseñanza bilingüe y las dinámicas de integración de lenguas y disciplinas y (4) la gestión de lenguas en el proyecto lingüístico escolar.

En el primer eje (1.2), el foco está puesto en nociones derivadas de enfoques que destacan el rol de la interacción como constitutiva de los procesos cognitivos y de construcción conceptual. La adscripción a perspectivas interaccionistas y participativas del lenguaje se sustenta en la convicción de que tanto los SL como los SD se conceptualizan en términos de prácticas sociales. Las teorías socioculturales con los conceptos de *mediación*, *regulación*, *zona de desarrollo próximo* y *andamiaje* otorgan un marco de comprensión de los procesos de apropiación lingüística y conceptual, que se enriquece con las aportaciones de estudios sobre adquisición de lenguas. Las nociones de *comunicación exolingüe* y de *cognición situada* son de gran utilidad para una aproximación interactiva y dinámica a situaciones de enseñanza caracterizadas por el contacto de lenguas y las asimetrías de roles, de códigos y de repertorios. Dichos conceptos fueron útiles para la observación y la

identificación de ciertos fenómenos y mecanismos en el análisis; pero no todos fueron utilizados de modo específico en el tratamiento de los datos empíricos.

El segundo eje (1.3) aborda conceptos teóricos enmarcados en el ámbito didáctica del plurilingüismo en sus relaciones con procesos de apropiación. Las nociones de *competencia plurilingüe*, *repertorio plurilingüe*, *competencia de apropiación plurilingüe* y *alternancia de lenguas* son caracterizadas en esta sección. Hacia el final, el interés se orienta a *los enfoques plurilingües o plurales*: definición, principios y tipologización. Se caracterizan los diferentes enfoques plurales dentro de los cuales se reconocen, particularmente, *la enseñanza bilingüe* y *la intercomprensión integrada*, ambos vinculados a prácticas de integración de SL y SD.

El tercer eje (1.4) está dedicado a la conformación de un marco teórico en torno a la enseñanza bilingüe, término paraguas para referir a prácticas educativas en las que saberes de disciplinas denominadas no lingüísticas se enseñan total o parcialmente a través de una lengua no materna. Luego de definiciones y denominaciones vigentes, se presentan los tipos de enseñanza bilingüe y las tres orientaciones que la literatura reconoce en la evolución del campo. Una atención especial se presta a los tipos de alternancia y a los modos unilingüe y bi- y plurilingüe como dinámicas de apropiación en dispositivos bilingües. Se exponen las tendencias de investigación recientes en la enseñanza bilingüe y un panorama del campo en la Argentina, antes de centrar la reflexión en torno a un aspecto nuclear, y poco investigado, de la integración de SL y SD: la colaboración entre docentes de lenguas extranjeras y de otras disciplinas escolares.

El cuarto y último eje (1.5) se sitúa en el ámbito de la política educativa y aborda conceptos ligados a la planificación lingüística en los centros escolares y aspectos a tener en cuenta en el diseño de un proyecto lingüístico de centro en tanto espacio plurilingüe de aprendizaje.

1.2 Los enfoques socioculturales e interaccionistas y el aprendizaje de lenguas

1.2.1 La teoría sociocultural

Esta investigación reconoce el papel central que tiene la interacción en los procesos de adquisición en general y de lenguas en particular y se alinea, por lo tanto, con la teoría sociocultural o socio-constructivista. Esta línea, heredera de los trabajos de Vygostky, postula que la adquisición del lenguaje es un proceso que se desarrolla en prácticas comunicativas integradas al entorno sociocultural y en el marco de actividades reguladas por otros.

La teoría sociocultural tiene su origen en la psicología del desarrollo cognitivo infantil de Vygotsky (1978) cuyos trabajos se interesan por desarrollar una teoría del desarrollo de la mente humana. Esta preocupación por las funciones específicamente humanas, en oposición a las meramente biológicas, es un rasgo diferenciador en la obra de Vygotsky. Según este autor, una característica distintiva del ser humano, respecto de otras especies, es la capacidad de uso voluntario de las herramientas culturales que actúan como mediadoras entre el hombre y el mundo social material; y una de las formas de mediación es la regulación. Durante las primeras etapas del desarrollo ontogenético del niño, el pensamiento y las acciones están subordinados a las palabras de los adultos (Luria & Yudovich, 1972). Esta subordinación de las acciones y pensamiento del niño al habla del adulto eleva la actividad mental y física del niño a una etapa de desarrollo cualitativamente superior. De este modo, la interacción social cumple una función transformadora del dispositivo cognitivo y posibilita realizar funciones de orden superior, tales como la formación de conceptos y la abstracción.

Dos nociones centrales de la teoría sociocultural son *la mediación y la regulación*. La mediación resulta clave para comprender la relación entre interacción y aprendizaje y es un proceso que se da a través de artefactos mediadores. Los artefactos mediadores (el lenguaje, el repertorio plurilingüe, los objetos, los conceptos) son los que permiten regular la interacción con otras personas, el mundo material y la propia actividad cognitiva en el marco de actividades socioculturales específicas y compartidas con miembros de una comunidad. En otras palabras, quienes aprenden desarrollan la capacidad de regular su propia actividad a través de recursos lingüísticos al participar en actividades reguladas por otros. El proceso de regulación se desarrolla, primero, en el plano interpersonal para luego ser internalizada en la mente donde el proceso interactivo no se agota (pensemos en el habla interior o privada).

Vygotsky describe el proceso de autorregulación en el niño/la niña en tres etapas. Primero, la conducta del niño y de la niña está regulada por los demás, generalmente sus progenitores, mediante el lenguaje u otras señales. Luego, ante la dificultad en resolver una determinada tarea, el niño o la niña pueden recurrir a un objeto externo para regular su actividad. Esta etapa comprende distintos niveles de ayuda por parte de los participantes (padres, madres, maestros/as, nativo/a, experto/a, etc.). La autorregulación, la etapa final, se refiere a la capacidad de realizar actividades con mínimo o ningún apoyo externo. El proceso de autorregulación no es una condición estable. Según las exigencias y desafíos de la tarea que deba resolver, un hablante puede recuperar y atravesar nuevamente dichas etapas.

Otro concepto proveniente de la psicología sociocultural y de gran impacto en el ámbito educativo es el de *zona de desarrollo próximo (ZDP)*. La definición más expandida

entiende la ZDP como “la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de adultos o en colaboración con actores más capaces”. (Vygotsky, 1978:86). Aquí entran en juego, de manera articulada, los procesos de autorregulación, ligados a la capacidad de resolver, de forma independiente, una actividad y de heterorregulación, referidos a las ayudas de personas más expertas. La actuación de figuras más expertas se relaciona estrechamente con el concepto de *andamiaje* (Wood, Bruner & Ross, 1976; Donato, 1994) que consiste en una sucesión de turnos de colaboración en los que el y la más experto/a ayuda al aprendiente ofreciéndole herramientas de naturaleza diversa para poder avanzar en la consecución de la tarea, y, por consiguiente, en el proceso de aprendizaje.

1.2.2 Teorías socio-interaccionistas y adquisición de lenguas

Aunque la teoría sociocultural es una teoría general del desarrollo humano, se ha ampliado al terreno de la adquisición de lenguas extranjeras a través de una corriente teórica norteamericana y una corriente francófona. La primera, se desarrolló en los años ochenta a partir de los trabajos de James Lantolf y sus colaboradores, quienes se interesaron en la influencia del entorno sociocultural en las actividades de aprendizaje de idiomas (Aljaafreh & Lantolf, 1994; Lantolf, 2005, 2006; Lantolf & Thorne 2006). Las investigaciones en esta línea recuperan las nociones vygostkianas de mediación, de internalización y de ZDP al documentar y analizar el modo en que estudiantes de lenguas (segundas o extranjeras) ponen en práctica ciertas estructuras de la lengua durante su participación en aulas de idiomas o los modos en que se producen los pasajes de procesos de hetero-regulación a auto-regulación. La investigación de Aljaafreh & Lantolf (1994), por ejemplo, se propone analizar el proceso de retroalimentación correctiva a través de estructuras de andamiaje y a partir del concepto de ZDP. Los autores analizan la interacción entre la corrección de errores y el proceso de aprendizaje, en su desarrollo colaborativo y dialógico construido conjuntamente por el /la estudiante y por el/la tutor/a. Los trabajos inscriptos en este enfoque reconocen la interacción como un lugar potencial de aprendizaje y se interesan por la naturaleza situada y socio-histórica de los recursos comunicativos movilizados y negociados en la interacción (Steffen, 2013).

En el ámbito francófono, el desarrollo del enfoque socio-interaccionista del aprendizaje de lenguas recibe las contribuciones de la lingüística interaccional, de la comunicación exolingüe y del análisis de la conversación (Py, 1989; Bange, 1992; Pekarek

Doheler, 2000; Mondada y Pekarek Doheler, 2000, 2004,). Esta corriente estudia la adquisición como una práctica social que emerge en las interacciones concretas dentro o fuera de las aulas. Las investigaciones en esta línea se interesan en cómo los participantes crean situaciones de enseñanza-aprendizaje en una interacción, en el modo en que resuelven problemas surgidos en los intercambios mediante el despliegue del repertorio plurilingüe y multimodal y por cómo dicho repertorio se va transformando en el tiempo (Moore, 1996).

A pesar del diálogo poco frecuente entre las corrientes anglófona y francófona respecto del concepto de plurilingüismo, estas perspectivas comparten una idea de fondo: el desarrollo lingüístico y cognitivo está profundamente anclado y configurado en las prácticas sociales. De este modo, el aprendizaje de una lengua extranjera se concibe indisoluble de las relaciones interpersonales y de contextos sociales de acción y de significación. Una de las implicancias más importantes de esta posición interaccionista fuerte es una redefinición del objeto y del proceso de adquisición. La adquisición de lenguas no se reduce a la apropiación de un sistema lingüístico y de reglas comunicativas. Contrariamente, se concibe como el desarrollo de capacidades para participar en una práctica social y debe, por lo tanto, ser estudiada en el interior de dicha práctica de naturaleza interactiva.

1.2.3 La comunicación exolingüe

El concepto de *comunicación o conversación exolingüe*, introducido en el ámbito francófono por Porquier (1979), se alinea con investigaciones europeas posicionadas en la intersección entre la lingüística de la adquisición de segundas lenguas y el análisis interaccional en situaciones de lenguas en contacto (De Pietro et al. ,1988). Definida como la comunicación que se establece entre individuos que no disponen de una lengua común, la comunicación exolingüe se caracteriza por la asimetría significativa entre los repertorios lingüísticos de los participantes y se opone a la comunicación endolingüe, aquella en la que la divergencia de los repertorios lingüísticos no es significativa o no es tenida en cuenta (Porquier & Py, 2004)

En los trabajos de especialistas suizos de Bâle-Neuchâtel, el término conversación exolingüe designa las conversaciones en las que la lengua utilizada es primera para uno o varios participantes y extranjera para otro(s). Se trata de un caso específico de conversación que activa mecanismos, por parte de los participantes, para resolver los problemas producto de la asimetría de competencia lingüística o de experticia en el ámbito del intercambio (Porquier, 2003; Matthey, 2003). Un caso emblemático de comunicación exolingüe es la

conversación entre nativo (o experto) y no nativo, en donde el rol de experto puede ser ejercido por cualquier participante.

Diversas investigaciones etnográficas, de orientación etnometodológica (Porquier, 1984; Alber & Py, 1985; De Pietro et al., 1988), se han propuesto indagar procesos de apropiación² de lenguas en contexto natural, con el fin de reconocer las secuencias y los formatos favorables a la adquisición de una L2 en las estrategias interactivas movilizadas por los hablantes (nativos o no). Como resultado de estas pesquisas, se ha identificado una dialéctica entre varios movimientos de naturaleza discursiva, cognitiva e interaccional: (a) de auto-estructuración, a través del cual el/la estudiante produce enunciados utilizando los recursos disponibles en su interlengua, (b) de hetero-estructuración, mediante el cual el/la nativo/a o experto/a interviene en el discurso del/de la estudiante para ayudar, para corregir, para influir en el discurso y (c) de interpretación mutua, que orienta tanto las intervenciones de la persona experta como las de la no experta e involucra alternadamente procesos de comprensión y de producción.

Además de la divergencia en la competencia lingüística de los y las participantes, otros rasgos característicos de los intercambios exolingües son: (a) el recurso a actividades metalingüísticas y metadiscursivas tales como la reformulación, el pedido de ayuda, la tematización de problemas de comunicación. Nos referimos, aquí, a procesos de ajustes recíprocos y de negociaciones de sentido que emergen en los intercambios; (b) la atención de forma alternada o simultánea sobre el contenido del mensaje o sobre la forma o modos de formulación y transmisión del mensaje. Bange (1992) denomina a estos procesos como *doble focalización*. El paso del foco en el contenido al foco en la forma se manifiesta, a menudo, aunque no siempre, por alternancias entre secuencias principales y laterales. Estas secuencias de doble foco han sido analizadas en detalle en investigaciones sobre la interacción y han sido interrogadas en relación con su potencial para la adquisición de lenguas.

De Pietro (1988) esquematiza una tipología de situaciones de contactos lingüísticos visualizadas en la forma de un continuo entre dos ejes: (1) unilingüe/bilingüe y (2) endolingüe/exolingüe. Cada uno de estos ejes representa una dimensión potencialmente constitutiva de un intercambio lingüístico y puede ser actualizada de diversos modos por los actores; según factores tales como la competencia lingüística, las representaciones sociales, el propósito del intercambio y otros aspectos condicionantes y emergentes en la conversación.

² Término hiperónimo propuesto por lingüistas suizos de Neuchâtel que designa tanto a los procesos de aprendizaje como de adquisición. La elección de este término busca interrogar, y, a la vez neutralizar, la clásica distinción entre adquisición y aprendizaje (Porquier, 1994).

El siguiente gráfico presenta esta propuesta de tipologización de formas de comunicación derivada del contacto de lenguas:

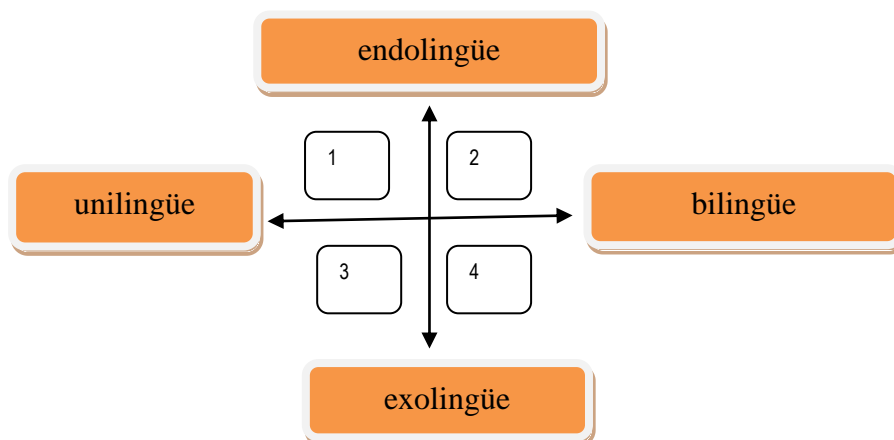


Gráfico 1. Formas de comunicación y contacto de lenguas

El eje unilingüe/bilingüe representa la activación de recursos lingüísticos en una lengua o en dos. En el polo bilingüe se manifiestan las alternancias y las marcas transcódicas (De Pietro, 1988) atendiendo a factores contextuales variables. El eje endolingüe/exolingüe permite considerar las interacciones según el grado de mayor o de menor simetría entre los repertorios de los/las participantes. A modo de ejemplo, en el polo endolingüe encontraremos conversaciones técnicas entre especialistas de un mismo campo disciplinar que utilizan la misma lengua. Si avanzamos en el continuo, encontraremos las conversaciones entre participantes pertenecientes a diferentes contextos socioculturales. En el extremo del polo exolingüe se reconocen las conversaciones entre nativos y no nativos pertenecientes a diferentes grupos sociales (Py, 1989).

El entrecruzamiento entre estos dos ejes permite reconocer cuatro zonas para describir las situaciones en las que se movilizan repertorios más o menos compartidos entre las y los participantes y una o más lenguas en la interacción (Steffen, 2013):

- 1 Situaciones endolingües- monolingües
- 2 Situaciones endolingües- bilingües
- 3 Situaciones exolingües-bilingües
- 4 Situaciones exolingües- monolingües

En las situaciones de clase, que conforman parte de los datos interaccionales de esta investigación (véase capítulo 7), podríamos identificar las situaciones en la zona 3: exolingüe/bilingüe; puesto que hay asimetría en el conocimiento disciplinar y en las competencias lingüísticas entre, por un lado, las profesoras de lengua extranjera y de las

disciplinas denominadas no lingüísticas y, por otro lado, entre las profesoras (de lengua extranjera y de asignaturas) y los y las estudiantes.

Siguiendo a Degache & Garbarino (2016), quienes se interesan en las interacciones plurilingües en prácticas intercomprensivas, en donde cada uno habla en la lengua que mejor se expresa, y teniendo en cuenta que los repertorios de estudiantes y profesoras involucradas en nuestras experiencias están compuestos por más de dos lenguas, podríamos plantear una extensión de la zona 3 y caracterizar las situaciones dentro de una zona *exolingüe /bi- y plurilingüe*. En este caso, la movilización de las lenguas disponibles no ocurre de manera sistemática, sino que es preciso analizarla y comprenderla en cada situación de enseñanza registrada.

1.2.4 La perspectiva situada de la cognición y del aprendizaje

La asunción de una perspectiva socio-interaccionista del aprendizaje se vincula con un enfoque situado de la cognición y del aprendizaje. Esta perspectiva teórica surge a fines de los años ochenta en investigaciones anglófonas y ha sido adoptada por estudios en antropología, en sociolingüística y en etnografía. Una de las particularidades de esta corriente es la de conceptualizar la naturaleza contextualizada del pensamiento y del aprendizaje en su relación dialéctica con el mundo social y con las personas actuantes en ese mundo (Mottier Lopez, 2008). Desde la antropología (Lave & Wenger, 1991), se introduce la noción de *comunidades de prácticas* para dar cuenta de una concepción de aprendizaje entendida como la participación en actividades socialmente compartidas, que se manifiesta en el paso de modos de actuar inexpertos a actuaciones expertas en una determinada comunidad de práctica.

En el marco de estudios sobre la actividad cognitiva en situaciones cotidianas, las observaciones etnográficas de Lave, 1988 (citado en Mottier Lopez, 2008) destacan el rol estructurante de los recursos sociales y materiales y constatan que la actividad individual se constituye en estrecha relación con la situación, su finalidad y sus dimensiones contextuales. Este autor desarrolla el concepto de relación dialéctica entre la persona en actividad y el mundo social y culturalmente organizado, que experimenta en términos de configuración y estructuración recíprocas. En línea con estos trabajos y las contribuciones de Vygotsky y sus contemporáneos (Brown, Collins y Duguid, 1989), surge el concepto de *cognición situada* sostenido en la idea de que la situación y la cultura co-producen los conocimientos a través de la actividad. En esta línea, los procesos de aprendizaje y de construcción conceptual se conciben ligados y marcados por el contexto en el que tienen lugar. En suma, los trabajos

dentro de esta orientación epistemológica y teórica nos ayudan a entender la clase en tanto comunidad de práctica y a considerar las dimensiones contextuales como parte de los aprendizajes, al igual que otros saberes que se construyen en la interacción y en colaboración.

1.3 Los enfoques bi- y plurilingües de enseñanza

1.3.1 Didáctica del plurilingüismo

En esta investigación, la integración de SL y SD es problematizada desde una óptica que toma en cuenta las relaciones entre las lenguas movilizadas en las prácticas y las articulaciones entre las lenguas y las disciplinas enseñadas. Tal asunción nos sitúa en una dinámica plurilingüe de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas y de disciplinas y, por tal motivo, convoca conceptos provenientes de la didáctica del plurilingüismo. La didáctica del plurilingüismo, en tanto concepto y campo epistemológico, se desarrolla desde fines de los noventa en el particular contexto político y geográfico relacionado con la construcción de la ciudadanía europea y en el marco de debates y replanteos científicos acerca de la construcción de conocimiento y de los usos lingüísticos.

Para Candelier & Castellotti (2013), la convergencia de contribuciones provenientes del ámbito de la sociolingüística, focalizada en los fenómenos del habla plurilingüe (mixturas, alternancias, asimetrías), de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas desde un enfoque psicolingüístico y de las perspectivas socio-constructivistas del aprendizaje, impulsaron nuevas concepciones sobre los usos lingüísticos y sus modos de apropiación y abrieron vías de renovación en la esfera educativa. Desde la sociolingüística, los trabajos precursores de Hymes (1984) y Gumperz (1989), centrados en los usos sociales de las lenguas y en las relaciones de poder y lenguaje y en la (re)producción de identidades, ponen en cuestión categorizaciones centradas en una concepción monolingüe de las lenguas y de sus contactos y se interesan por fenómenos de mixturas y alternancias. Los trabajos sobre bilingüismo (Grosjean, 1993; Py, 1991) invitan a alejarse de la visión de una competencia bilingüe como perfecta y equilibrada y proponen una mirada funcional sobre el bilingüismo.

En el ámbito de la psicolingüística adquieren relevancia los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas y de bilingüismo de Jim Cummins (1983). Cummins propone el concepto de *competencia subyacente común* para referir al conocimiento del lenguaje, entendido como capacidad de pensamiento y de comunicación de una persona que subyace a las lenguas que habla. La noción de competencia subyacente común postula la idea de que cuando una persona aprendió en alguna lengua a formular lingüísticamente relaciones

semánticas, tales relaciones pasan a formar parte de su mente y se activan cualquiera sea la lengua de uso. Esta perspectiva explica que la mente no encapsula los conocimientos del mundo, recibidos en una lengua, en esa misma lengua, sino que estos quedan, de alguna forma, almacenados en conexiones cerebrales, en esquemas de pensamientos que pueden traducirse a palabras de una a otra lengua. La noción de *transferencia* es capitalizada por Cummins con la hipótesis de interdependencia, según la cual la competencia en L1 influye en la de la L2 y viceversa, en particular en lo que atañe a habilidades académicas como la lecto-escritura. El postulado de esta teoría reconoce que haber probado y experimentado las estrategias de adquisición en dos lenguas facilita la tarea a la hora de extraer las leyes internas de otra lengua y si, además, esas lenguas están genéticamente emparentadas, el proceso se ve facilitado.

En relación con el concepto de plurilingüismo, Candelier y Castellotti (2013) consideran la acepción desarrollada en el ámbito francófono, ampliamente divulgada en los trabajos del Consejo de Europa (2002), en las que se diferencia el plurilingüismo del multilingüismo. La coexistencia de lenguas en el seno de una comunidad suele ser denominada *multilingüismo*; mientras que el concepto de *plurilingüismo* refiere a la competencia plurilingüe y pluricultural del individuo que posee, en su repertorio verbal, una diversidad de variedades lingüísticas, las que contribuyen al desarrollo de una competencia comunicativa que integra los conocimientos y experiencias lingüísticas y culturales, y posibilita la interrelación de las lenguas y culturas entre sí (Consejo de Europa, (2002).

Según Billiez (1998), el origen de la didáctica del plurilingüismo remonta a un movimiento de tipo bottom-up en Francia preocupado en articular las necesidades del terreno; en particular, la enseñanza y aprendizaje de lenguas a migrantes con la construcción de un saber teórico sobre las prácticas bilingües. Uno de los trabajos de referencia en este ámbito es el de la especialista francesa Louise Dabène (1975), dedicada a indagar la enseñanza de lenguas próximas desde perspectivas lingüísticas y didácticas a partir de su experiencia de enseñanza de español a francófonos.

En el ámbito germanófono, los trabajos del equipo de la Universidad alemana Frankfurt am Main dirigidos por Meissner (2004), a inicio de los noventa, son también referencia en el desarrollo del campo. La línea alemana opta por la denominación *Mehrsprachigkeitsdidaktik* para referir a la didáctica del plurilingüismo como una didáctica transversal en relación con las didácticas específicas (del español, del francés, etc.) y transferencial. Su desarrollo conceptual se apoya en la noción de parentesco lingüístico y en la exploración de los saberes disponibles en los/las estudiantes para el acceso a una lengua

extranjera desconocida. El núcleo pedagógico de esta perspectiva es la intercomprensión y el desarrollo de estrategias inferenciales y transferenciales para el acceso a textos escritos en lenguas de la misma familia. En dicha universidad, las investigaciones desarrolladas por los equipos EuroCom se orientaron a la descripción lingüística de tres grandes familias de lenguas europea: eslavas, germánicas y romances y a la didactización de las estrategias plurilingües con los trabajos del equipo EurocomDidact para el ámbito de las lenguas romances.

El proceso de consolidación del concepto encuentra su apogeo con el desarrollo de la noción de *competencia plurilingüe y pluricultural* propuesta en el documento preparatorio del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (Coste et al., 2009) y sobre la que nos detendremos en la siguiente sección. Desde entonces, son numerosas las acciones de especialistas europeos tendientes a fortalecer la pluralidad lingüística y la educación plurilingüe e intercultural, ejes centrales del proyecto lingüístico de la Unión Europea. Entre estas iniciativas, destacamos algunas herramientas que legitiman el campo de la didáctica del plurilingüismo: (1) la plataforma de referencias y recursos del Consejo de Europa para la educación plurilingüe e intercultural, (2) el marco de referencia para los enfoques plurales (MAREP) de las lenguas y de las culturas (Candelier, 2013) y (3) el referencial de competencias de comunicación plurilingüe en intercomprensión (REFIC) (De Carlo y Anquetil, 2019).

1.3.2 La competencia plurilingüe

Las políticas lingüísticas educativas actuales locales, regionales e internacionales hacen explícita su apuesta por el plurilingüismo como principio, como derecho y como recurso. Este posicionamiento plantea el reto de poner en claro lo que significa ser una persona plurilingüe competente.

Desde una perspectiva monolingüe, esta competencia consiste en la adición de conocimientos sobre varias lenguas consideradas separadamente. Sin embargo, las investigaciones en el ámbito de la sociolingüística de contacto, centradas en los usos de las lenguas en hablantes plurilingües (Lüdi & Py, 2003, 2009; Lüdi, 2006, 2011) han demostrado que los usuarios no guardan estas lenguas en compartimentos estancos, sino que movilizan diversos recursos disponibles que conforman un repertorio global, complejo y dinámico. Lüdi & Py (2009) consideran que la persona bi/plurilingüe es un hablante único que no debe ser estudiado en comparación con el monolingüe sino a partir de modelos propios. Estos autores adoptan una mirada crítica sobre la mayoría de los modelos lingüísticos sincrónicos del siglo

XX, basados en estudios de las lenguas individuales dentro de sus propios límites. Estos modelos, normativos y puristas, trajeron aparejada una visión negativa sobre las formas híbridas y las interferencias producto del contacto de lenguas. Esta concepción fue, por extensión, aplicada a las actuaciones lingüísticas de los hablantes bi- y plurilingües, entre ellos los y las estudiantes de lenguas extranjeras, para quienes el uso de formas translingüísticas es considerada una manifestación de formas erróneas y de falta de competencia en una de las lenguas o en ambas lenguas. A pesar de esta imagen de deterioro que se imponía sobre el habla plurilingüe, el contexto contemporáneo signado por la movilidad y las migraciones crecientes, así como las contribuciones de los estudios en los ámbitos de la sociolingüística, de la antropología lingüística y de la etnografía de la comunicación han hecho evolucionar el concepto de competencia plurilingüe hacia concepciones más dinámicas y realistas. En efecto, las nociones de variación, por influencia de factores sociales o inherentes a una lengua, y de repertorio lingüístico han hecho trascender la idea de homoglosia tan arraigada en los estudios lingüísticos y han demostrado que incluso el conocimiento de una lengua es, de alguna forma, una apertura al plurilingüismo (Masats y Nussbaum, 2016).

1.3.2.1 Origen y evolución del concepto

La noción de competencia plurilingüe surge a mediados de los noventa y ha sido ampliamente divulgada a través de los trabajos del Consejo de Europa; entre ellos, el estudio preparatorio para la elaboración del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas titulado “Compétence plurilingue et pluriculturelle” (Coste et al., 2009). Este documento, cuya versión inicial fue publicada en 1997, presenta los principios fundantes y las características de este concepto, recuperados y ampliados luego por especialistas y contemplados en los textos referenciales para la enseñanza de lenguas. La caracterización del concepto de competencia plurilingüe en dicho documento es amplia, pues combina lo social y lo individual, lo lingüístico y lo cultural, la comunicación y la mediación:

Hablar de competencia plurilingüe y pluricultural implica interesarse en la competencia para comunicar de actores sociales capaces de utilizar lenguas y culturas diferentes y de asumir roles de intermediarios, de mediadores lingüísticos y culturales e incluso, capaces de gestionar y reestructurar esta competencia plural en el transcurso de su trayectoria personal (Coste et al., 2009).

En primer lugar, la noción de competencia plurilingüe se sitúa en relación con el concepto de competencia comunicativa acuñada por Hymes (1972) y en torno al cual la

didáctica de las lenguas construyó su andamiaje teórico y conceptual. El concepto de competencia comunicativa de Hymes, si bien atendía a la pertinencia social y contextual de los usos lingüísticos, estaba sujeto a una visión compartimentada de las lenguas e idealizada de la competencia y asociada a la del hablante nativo. La competencia plurilingüe se apoya más bien en una línea que enfatiza los usos sociales y las acciones reales y complejas de los hablantes.

La evolución del concepto de competencia plurilingüe reconoce el paso de una mirada que va desde la idea de un conjunto de variedades lingüísticas, dominadas de manera dispar en los usos comunicativos, hacia la idea de repertorio de recursos plurilingües de origen diverso, inscritos en redes de socialización múltiples (familia, grupos de pares, escuela, entre otros) y en diversos modos de exposición (medios de comunicación, movilidad real, virtual). Esta caracterización, centrada en el hablante plurilingüe, tiene un impacto significativo en la modelización del plurilingüismo y en el concepto de competencia plurilingüe y pluricultural.

Daniel Coste (2001) define la competencia plurilingüe como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten movilizar recursos de un repertorio plurilingüe y que contribuyen, además, a la construcción, a la evolución y a la reconfiguración eventual de dicho repertorio”³(p.2). En esta definición se reconoce la competencia plurilingüe como una competencia comunicativa que involucra la puesta en juego de conocimientos y procedimientos diversos. Coste destaca tres aspectos que marcan un giro respecto de la noción de competencia comunicativa: (a) el carácter global y no fragmentado de la competencia plurilingüe. Esta mirada holística se enfrenta a la representación clásica de programas de lenguas extranjeras que tiende a considerar los aprendizajes lingüísticos como una sumatoria de competencias (L1+L2+L3) que se adicionan a la lengua de escolarización; (b) la dimensión dinámica de la competencia plurilingüe, asociada a la evolución y reconfiguración del repertorio inscrito en las trayectorias y en las experiencias de vida de los usuarios. Factores tales como el recorrido profesional de la persona, su historia familiar, su experiencia de viajes, sus lecturas y sus contactos con otras lenguas y culturas a través de las tecnologías conllevan prácticas comunicativas multimodales que van introduciendo cambios en la biografía lingüística y cultural; (c) el énfasis puesto en el plurilingüismo que da lugar a un planteo que se aleja de las clásicas perspectivas binarias (L1/L2, lengua materna/lengua meta) o aditivas que obstaculizan posibles consideraciones de las incidencias y de las

³ La traducción es mía.

relaciones entre las lenguas o que reducen a pensar los movimientos interlingüísticos en términos sólo de interferencias.

Estas dimensiones constitutivas de la competencia plurilingüe son contempladas en el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) que define la competencia plurilingüe y pluricultural como

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 en varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja o incluso compuesta, que el usuario puede utilizar. (Consejo de Europa, 2002:9)

De este concepto, más amplio del propuesto por Coste, emerge, además del sentido de competencia global de carácter transitorio, la idea de desequilibrio asociada al nivel de dominio según las lenguas, al perfil de capacidades lingüísticas y a las relaciones entre experiencias lingüísticas y culturales (Castellotti y Moore, 2011). Así, el perfil de competencias en una lengua puede ser diferente del de otras. Se puede, por ejemplo, tener una excelente competencia oral en dos lenguas pero una buena competencia de escritura en sólo una de ellas.

Un punto de vista holístico y dinámico de la competencia plurilingüe se hace visible en el siguiente gráfico que muestra, en un continuo, el despliegue de recursos plurilingües en prácticas comunicativas cotidianas y académicas:

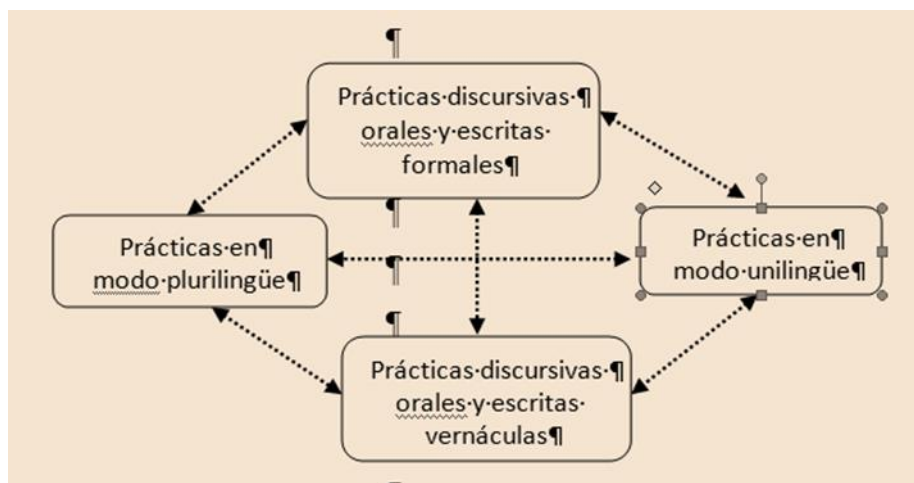


Gráfico 2. Prácticas plurilingües y pluriletradas (Masats y Nussbaumet 2016:27)

El eje horizontal representa el continuo que va de prácticas comunicativas plurilingües, como los intercambios en redes sociales con hablantes de otras lenguas a las prácticas en ámbito unilingüe, tales como el desarrollo de una tarea escolar de escritura en francés en clase de lengua francesa. El eje vertical representa el movimiento entre prácticas discursivas orales y escritas desarrolladas en la vida cotidiana de una persona; como por ejemplo, los intercambios por whatsapp entre amigos/as y aquellas prácticas formales desarrolladas en contextos académicos como la elaboración de un resumen de un capítulo de libro. Los movimientos de líneas de puntos entre los dos continuos conforman las prácticas plurilingües o translingüísticas que movilizan recursos a veces híbridos, a veces unilingües, a veces orales, a veces escritos. En esas continuidades se configuran las prácticas discursivas plurales desarrolladas en el actuar social: desde el uso del chat con fines sociales hasta el dominio de géneros académicos, desde el juego de alternancia para resolver un problema de comunicación hasta la respuesta en una única lengua solicitada por el profesor.

1.3.3 Repertorios plurilingües y recursos multilingües contextualizados

Una noción dinámica para describir los contactos de lenguas y los usos dispares de tales contactos por parte del hablante es el concepto de *repertorio plurilingüe*. Dicha noción se ha inspirado del concepto de *repertorio verbal* (Gumperz, 1989) que contempla la totalidad de recursos (formas lingüísticas, configuraciones semánticas y pragmáticas y formas de expresión multimodales) a disposición de los hablantes para actuar socialmente (Nussbaum, 2013). El repertorio plurilingüe orienta a pensar esta noción más en términos de recursos con configuraciones plurales y adaptables, según los contextos, que en términos de lenguas como entidades autónomas. En esta línea, Dahlet (2008), citando a Gumperz, define el repertorio plurilingüe como “el conjunto de formas de lenguas que componen la competencia de lenguaje de cada persona independientemente del nivel de adquisición y del grado de dominio” (p.36). Su caracterización, en términos de continuidad o discontinuidad, según el rango de lenguas en presencia (materna, segunda, de escolarización, extranjera), según el nivel de dominio, los ámbitos de uso, las capacidades desarrolladas en cada lengua, las funciones de comunicación y de identificación, dan cuenta del carácter heterogéneo y transitorio de estas dimensiones que atraviesan la subjetividad de cada hablante.

En esta misma línea, Lüdi & Py (2009) sugieren abandonar el concepto de competencia, y proponen hablar de *recursos multilingües contextualizados*. Para estos sociolingüistas el término competencia tal como se concibe, por ejemplo, en los descriptores globales del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas contribuye a una imagen

estática y reificada de la competencia comunicativa y oculta su carácter dinámico e inestable. Por el contrario, el concepto de recursos compartidos, a disposición de personas plurilingües en interacción con otras, reconoce personas libres y activas que, a lo largo de su vida, acumulan un bagaje comunicativo que van movilizándolo y activando según sus necesidades e intereses, modificándolo o combinándolo. En este sentido, los recursos no se pueden reducir a un conjunto de frases preestablecidas; sino que van conformando conjuntos de herramientas heteróclitas, algunas prefabricadas, otras creadas originalmente en usos concretos que posibilitan el juego de las lenguas para llevar a cabo actividades verbales situadas.

1.3.4 La competencia de apropiación plurilingüe

La noción de *competencia de apropiación plurilingüe* (CAP) surge en el marco de estudios llevados a cabo por investigadoras francófonas (Moore y Castellotti, 2001; Castellotti y Moore, 2005) tendientes a comprender las condiciones de construcción y gestión de la competencia plurilingüe. Dichos estudios, inscritos en perspectivas que reconocen la estrecha vinculación entre aprendizajes lingüísticos, prácticas y representaciones en procesos interactivos, se orientan a observar la emergencia de representaciones sobre las lenguas y la movilización de repertorios durante el desarrollo de tareas en niños de escuelas primarias de contextos sociolingüísticos diversos. Castellotti y Moore apelan al término apropiación para referir a los procesos de acceso a saberes, capacidades y habilidades lingüísticas y, de este modo, toman distancia de la clásica dicotomía entre adquisición y aprendizaje (Krashen, 1981). Las autoras reconocen las siguientes características de estos modos de apropiación: a) tienen lugar en ámbitos diversos (la escuela es uno de ellos), b) se apoyan en prácticas y representaciones insertas en una determinada cultura metalingüística y c) se orientan al desarrollo de repertorios lingüísticos y culturales. Desde una mirada analítica, los estudios empíricos concluyen que la CAP se caracteriza por la interrelación de tres factores que se combinan en la configuración de un modo de apropiación plural y situado (Castellotti, 2008), a saber: (a) la construcción de una cultura socio- y metalingüística plural mediante la práctica reflexiva continua sobre usos y materiales lingüísticos histórica y geográficamente heterogéneos y diversos, (b) la experiencia de la pluralidad que implica la participación en prácticas sociales y comunicativas que permitan vivenciar la diversidad lingüística y cultural y (c) la conformación de interculturalidades educativas que pongan en diálogo las experiencias de aprendizajes pasados y presentes, dentro y fuera de la escuela, y entre distintos tipos de saberes. Estas tres dimensiones de la CAP se interrelacionan en el funcionamiento socioeducativo a través de procesos de naturaleza interactiva tales como la mediación, la

negociación, la adaptación, la confrontación, la descentración. La noción de CAP no ha tenido un amplio desarrollo en investigaciones posteriores. La necesidad de estudios empíricos, que exploren los modos en que dichas dimensiones se ponen en juego en situaciones de apropiación específicas, dentro o fuera del ámbito educativo formal, es un imperativo para una mejor comprensión de este concepto.

1.3.5 La alternancia de lenguas

La *alternancia de lenguas* o code-switching es parte constitutiva del repertorio plurilingüe y ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones sobre bi- y plurilingüismo. La alternancia puede manifestarse en distintos niveles. Desde una perspectiva sintáctica se distinguen alternancias a nivel extrafrásico (entre turnos de habla o al interior de un turno de habla), interfrásico (entre dos frases) o intrafrásico (al interior de una frase o entre dos proposiciones) (Ludi & Py, 2003; Hamers & Blanc, 2003). Para esta investigación, el criterio sintáctico no resulta operativo. De allí, la decisión de asumir una perspectiva funcional de la alternancia de lenguas en tanto práctica pedagógica y recurso comunicativo en las aulas donde los objetivos se orientan al aprendizaje de lengua y contenido curricular.

Desde una perspectiva de la adquisición y de la gestión de lenguas, adoptaremos las categorías de *macroalternancia*, *mesoalternancia* y *microalternancia* (Duverger, 2007, 2009) que hacen referencia a modos de programar y gestionar el contacto de lenguas en tres niveles de intervención: las políticas lingüísticas y la programación curricular institucional (macroalternancia estructural), el diseño de unidades didácticas (mesoalternancia o alternancia secuencial) y los usos de las lenguas en las interacciones en el aula (microalternancia). Estos niveles de alternancia deben considerarse en su conjunto, de modo de poder articular las decisiones de usos y distribución de las lenguas implicadas a nivel de las políticas lingüísticas, del proyecto lingüístico de la institución y de las funciones que asumen las lenguas en uso en el contexto del aula.

Varios investigadores consideran esta clasificación pertinente para observar y describir las prácticas bi- y plurilingües efectivas en contexto educativo y la reconocen constitutiva de las prácticas de integración de lenguas y disciplinas. Las siguientes secciones caracterizan, separadamente, cada tipo de alternancia aunque en la práctica estas dimensiones operan de manera articulada e interdependiente.

1.3.5.1 La macroalternancia

La macroalternancia o alternancia estructural refiere a la programación general de las clases. En el marco de una disciplina determinada, se habla de macroalternancia cuando durante el año escolar, cierta cantidad de clases o lecciones que componen una unidad didáctica son impartidas mayormente en la L1 o en la L2. Cada tema es abordado ya sea mayoritariamente en L1 o en L2 y, de este modo, la alternancia se hace visible. Si bien hay una lengua dominante, los temas no son abordados exclusivamente en una única lengua.

Respecto de los modos de implementación, la macroalternancia puede ser llevada a cabo por dos profesores o por un solo profesor. La primera modalidad presenta ventajas en términos pedagógicos, culturales y de contenidos y exige una coordinación entre los profesores, quienes deben tener competencia en las lenguas implicadas para garantizar esta coordinación. La segunda opción es ventajosa institucionalmente, pero exige que el docente posea competencia bilingüe y esté dispuesto a entrar en la lógica de la cultura escolar y metodológica de la otra lengua. Una característica sustancial de la macroalternancia es que es programada y planificada por el equipo educativo, atendiendo a las prescripciones de las normativas nacionales y/o locales, en el marco del proyecto lingüístico de cada centro escolar y es resignificada por lo y las profesores/as de la disciplina y de la lengua extranjera.

1.3.5.2 La mesoalternancia

La mesoalternancia refiere a la alternancia que se implementa durante el desarrollo de una secuencia didáctica y está relacionada con el modo en que las lenguas, en co-presencia, se articulan en las actividades y en las tareas didácticas (Duverger, 2007, 2009; Steffen, 2013). Asociada a la metodología de *translanguaging*, desarrollada por la literatura anglófona (García, 2009), la mesoalternancia atribuye a las lenguas un rol variable en el input y en el output; de modo a diversificar la inserción de dichas lenguas en prácticas de recepción y de producción.

La mesoalternancia corresponde a una modalidad bilingüe dentro de una lección y su implementación, reflexiva y razonada, contempla estrategias didácticas que pueden orientarse, en un continuo, hacia un polo monolingüe o un polo bi- y plurilingüe. Inscrita en el polo bi- y plurilingüe, la mesoalternancia interviene en los procesos de elaboración conceptual de la actividad en curso; inscrita en el polo monolingüe, las lenguas en juego se distribuyen de manera planificada según las actividades y se yuxtaponen dentro de una unidad didáctica.

Duverger (2009) explica cómo funciona la mesoalternancia en el desarrollo de una unidad didáctica: hay una lengua mayoritaria (L1 o L2) considerada la lengua de referencia, de organización y de estructuración de la unidad, que es también la lengua de comunicación en el aula, lengua de trabajo y del discurso del profesor o de la profesora. La otra lengua involucrada, de presencia minoritaria, es solicitada según los casos y puede cumplir el rol de complemento, de adición, de apertura, de extensión, de ejemplificación a través de corpus orales y/o escritos con el propósito de aportar al enriquecimiento lingüístico y cultural. Como estrategia didáctica, la mesoalternancia tiene como finalidad enriquecer los contenidos, entrecruzar documentos en distintas lenguas y diversificar los abordajes metodológicos.

Situada entre el nivel macro y micro, la mesoalternancia corresponde, en el plano metodológico, a una estrategia didáctica que involucra también aspectos de la planificación curricular (Gajo et al., 2015) y permite articular aspectos del nivel micro, vinculados con las interacciones áulicas, con aspectos de nivel macro, ligados a la política lingüística institucional.

Dada su reciente aparición, las investigaciones sobre la mesoalternancia son escasas y han sido impulsadas por especialistas de universidades suizas (Ginebra y Lausana) interesadas/os en indagar su papel en la construcción conceptual. Domínguez Fonseca (2017) se interroga sobre las alternancias que emergen en interacciones en situaciones de enseñanza donde estudiantes de primaria aprenden contenidos disciplinares utilizando un material didáctico multilingüe. Por su parte, Steffen (2013) pone bajo la lupa secuencias que permiten definir el funcionamiento interactivo de la enseñanza bilingüe e integrada en clases de escuela secundaria. Gajo, et al. (2015) analizan los mecanismos de la mesoalternancia y los procesos orientados a la coconstrucción conceptual en actividades didácticas a partir de interacciones en clases bilingües de escuelas primarias y secundarias. Allí muestran que la dinámica de las interacciones didácticas se ubica en el cruce de condicionantes textuales y contextuales y que el cambio de lenguas, en una secuencia de actividades o de prácticas discursivas, corresponde tanto a una estrategia didáctica como a un tipo de planificación curricular institucional.

Steffen y Borel (2011) analizan la movilización de recursos bilingües y las actividades de reformulación en la construcción conceptual en clases bilingües de disciplinas científicas en Suiza. El análisis, realizado sobre secuencias interaccionales, revela cómo operan los procesos de reformulación bilingüe (francés/alemán) en la construcción conceptual en actividades disciplinares en matemática y química. El resultado de su estudio muestra que, en las clases de matemática, la alternancia de lenguas interviene en la articulación de momentos

didácticos concretos: de la definición y explicación en una lengua a la reformulación en otra lengua. El análisis da cuenta de la yuxtaposición de actividades didácticas monolingües en las actividades observadas. En las clases de química, la mesoalternancia interviene en la estructuración de distintas fases de la elaboración conceptual y ambas lenguas se integran plenamente en el tratamiento conceptual. Las investigaciones en torno a la mesoalternancia en dispositivos bi- y plurilingües son aún escasas. Esta tesis doctoral pondrá el foco en el aprovechamiento de recursos bi- y plurilingües en secuencias de actividades orientadas al tratamiento disciplinar (véase capítulo 7) y, en este sentido, pretende contribuir a comprender el modo en que se gestiona el contacto de lenguas en un dispositivo específico de enseñanza bi- y plurilingüe.

1.3.5.3 La microalternancia

La microalternancia se define, en términos conversacionales, como el paso espontáneo de una lengua a otra en el desarrollo de la clase (Gajo, 1999, 2001; Duverger, 2007; Steffen, 2013). Los especialistas reconocen que la microalternancia no es un fenómeno restrictivo de los dispositivos bilingües, si consideramos que los profesores de lenguas siempre han tomado en cuenta esta dimensión cuando la lengua materna emerge en la clase de lengua extranjera.

Bajo la influencia de modelos didácticos dominantes, tendientes a favorecer la inmersión en la lengua extranjera y a privilegiar modos de adquisición mediante un contacto intensivo con la lengua extranjera aislada de la lengua materna, la microalternancia ha tenido, y aún tiene, mala reputación. Esta visión, que considera la presencia de la lengua materna como obstáculo y causa de interferencias, se sustenta en perspectivas monolingües. Tal como hemos visto en la conceptualización sobre competencia plurilingüe (véase sección 1.3.2 de este capítulo), esta mirada de la alternancia como problema es puesta en cuestión por visiones que entienden la clase como un microcosmos en el que dos o más lenguas, constitutivas de los repertorios de las/los estudiantes, emergen en la interacción en tanto recursos comunicativos y estrategias de gestión de las actividades y del conocimiento (Mondada, 2007a; Lüdi, 2011,).

Apoyándose en estudios sobre la alternancia en situación de enseñanza, Steffen (2013) propone un inventario de los tipos de alternancias emergentes en las interacciones áulicas. Parte de este inventario se apoya en la tipologización de Coste (1997) sobre los mecanismos de alternancia de lenguas en los aprendizajes, considerados en pares de nociones que sintetizamos a continuación:

- Alternancia de uso cotidiano y de aprendizaje: La primera corresponde al uso alternado de lenguas en la conversación informal y la segunda a la alternancia que interviene en la construcción del aprendizaje. Según Steffen (2013), es necesario diferenciar fases en las que la alternancia interviene en la construcción de saberes, de fases periféricas e informales en las que la alternancia contribuye a la organización de las tareas, a los comentarios y a la gestión de las discusiones informales.
- La alternancia por déficit y la alternancia por exceso: La primera, asociada a la competencia estratégica, sucede cuando el locutor alterna, por falta de competencia o laguna en una de las lenguas. La segunda saca provecho de y revela la competencia plurilingüe del hablante, quien se permite el juego entre lenguas. Subyace en esta distinción, ideologías orientadas a una norma monolingüe, por un lado y plurilingüe por otro. Coste (1997) las asocia con otros tipos de alternancias, apoyados en supuestos axiológicos reveladores, también, de ideologías lingüísticas: la alternancia tolerada, valorizada y la alternancia penalizada.
- La alternancia en producción y en recepción: refiere a las competencias bilingües productivas y receptoras. La alternancia en producción ha sido objeto de numerosos trabajos en la literatura sobre la alternancia, mientras que la co-presencia de dos o más lenguas en recepción a través soportes textuales (escritos/orales/audiovisuales) en una lengua u otra o bien en ambas (o varias) ha sido poco explorada. Se cita como ejemplo el fenómeno del subtítulo que pone en juego no sólo dos lenguas; sino la alternancia entre oralidad y escritura en la recepción. En este último caso, Coste (1997) advierte el interés de explorar el tratamiento de un doble mensaje mediatizado en dos códigos diferentes que se superponen o se yuxtaponen.
- La alternancia de repetición y la alternancia de distribución complementaria: La primera retoma enunciados en una lengua reformulándolos, traduciéndolos o resumiéndolos en otra lengua; o bien los recupera para realizar comentarios metalingüísticos sobre una lengua a partir de datos de otra lengua. La alternancia de distribución complementaria atribuye a las dos lenguas lugares complementarios en el proceso de conceptualización, sin que necesariamente los conceptos o las actividades sean retomados en ambas lenguas.
- La alternancia metalingüística: observada, principalmente, en contexto escolar, refiere a la alternancia que se apoya en la L1 para estudiar la L2 en tanto objeto a ser descrito, citado o mencionado.

Steffen (2013) retoma trabajos de otros especialistas que han enriquecido el inventario de funciones de la microalternancia. Tal es el caso de la propuesta de Cambra Giné (2003), quien reconoce que la alternancia en el discurso adscribe a las siguientes funciones: (a) garantizar y verificar la comprensión, (b) gestionar la actividad conversacional, (c) sostener la actividad metalingüística y metacognitiva, (d) desarrollar capacidades específicas con vistas a producir determinados efectos. Otro de los estudios corresponde a Pekarek (1999) quien examinó las alternancias en clases de lengua extranjera de nivel avanzado. Se constató que durante las interacciones observadas en situaciones que implican actividades discursivas complejas y exigen, por lo tanto, mayor implicación de las/los estudiantes, la alternancia juega un rol funcional en un continuo que va de la función compensatoria para salvar lagunas del repertorio lingüístico y solicitar ayuda a la función comunicativa.

La investigación de Causa (2003) sobre la alternancia, en tanto estrategias comunicativas en la enseñanza bilingüe, da cuenta de dos categorías: (1) la estrategia contrastiva materializada en la comparación de los sistemas lingüísticos presentes para identificar puntos de convergencias y diferencias y (2) la estrategia de apoyo consistente en el uso sistemático de la lengua vehicular para el grupo. La estrategia de apoyo se declina, a su vez, en tres procedimientos: (a) las equivalencias metalingüísticas (yuxtaposición de términos en las lenguas presentes), (b) las actividades de recuperación o *reprise* (repetición de término o enunciado), (c) el habla bilingüe entendida como pasajes dinámicos de una lengua a otra por parte del profesor y que no obedece a estrategias de repetición ni de equivalencia, ni de correspondencia entre lenguas.

Según Steffen (2013), por el carácter espontáneo de la microalternancia, esta práctica no se programa. Sin embargo, cuando emerge en la interacción y según el interés para el aprendizaje puede ser valorada y aprovechada con fines didácticos. En el capítulo 7 de esta tesis nos ocuparemos de describir la microalternancia en los intercambios en el aula y comprender el rol que asume en la gestión del contacto de lenguas y en la construcción de saberes lingüísticos y de saberes disciplinares.

1.3.6 Los enfoques plurilingües

Los enfoques plurilingües o plurales constituyen respuestas pedagógicas para el desarrollo de competencia plurilingüe. Definidos como perspectivas didácticas que articulan variedades lingüísticas y culturales (más de una), los enfoques “plurales” se oponen a los enfoques “singulares” en los cuales se aborda el aprendizaje de una lengua y de una cultura de manera aislada (Candelier, 2013).

Candelier y Castellotti (2013) consideran los enfoques plurales inscritos dentro de la didáctica del plurilingüismo por un rasgo común que los identifica: la intención de impulsar, a través de la intervención didáctica, prácticas pedagógicas que sacan provecho de los saberes lingüísticos de las/los estudiantes en cualquier lengua disponible en sus repertorios. Sin embargo, según la literatura, los criterios de clasificación de los enfoques plurales son diversos. La principal diferencia reside en los modos en que se problematiza el contacto entre lenguas. A continuación, pasaremos revista a estas propuestas de clasificación.

Candelier (2013) reconoce cuatro enfoques plurales: el despertar a las lenguas, el enfoque intercultural, la intercomprensión en lenguas de la misma familia y la didáctica integrada.

1) El despertar a las lenguas (*éveil aux langues* o *awakening to languages*) (Candelier, 2008, 2003; De Pietro, 2007; Noguerol, 2008) es un enfoque que tiene su origen en el proyecto “*Language awareness*”, desarrollado en Inglaterra durante los años noventa para educar en y para la diversidad lingüística a partir de reflexiones metalingüísticas sobre varias lenguas. Este enfoque de enseñanza; con distintas denominaciones (*Eveil aux Langues-Evlang*; *Éducation et Ouverture aux langues- EOLE*); comparte el objetivo formativo de estimular representaciones y actitudes de apertura a la diversidad lingüística y cultural y de desarrollar las capacidades de observación y de reflexión sobre el lenguaje y las lenguas. El principal propósito de esta perspectiva es el descubrimiento de un determinado número de lenguas y la motivación para el aprendizaje ulterior de lenguas. Las actividades desarrolladas en el marco de este enfoque han sido pensadas, particularmente, para su inserción en el currículo escolar de escuela primaria.

2) El enfoque intercultural plantea como objetivo el desarrollo de la conciencia intercultural, de la relatividad de la propia cultura para luchar contra el etnocentrismo, gracias a procesos de descentración que se movilizan al entrar en contacto con otras lenguas y culturas. Frente a una ideología monolingüe, el enfoque intercultural promueve una nueva interpretación de la realidad plurilingüe y pluricultural de la sociedad y de la escuela (Perregaux, 2002) Esta interpretación sugiere la construcción de un imaginario social donde cada sujeto es reconocido en sus saberes culturales y lingüísticos propios y comunes y en su participación en espacios de acción conjunta. Desde esta perspectiva, el punto de anclaje del enfoque intercultural son las interacciones pues es allí donde se pone en juego la confrontación entre perspectivas culturales y surgen nuevas comprensiones a partir de conflictos negociados. Este enfoque no es exclusivo de las clases de idiomas, sino que se aplica a toda situación de enseñanza que toma como punto de partida la diversidad lingüística

y cultural en el aula y que entiende las diferencias culturales en tanto recursos para enriquecer y ampliar los repertorios culturales.

3) La intercomprensión entre lenguas de la misma familia se propone un trabajo paralelo entre varias lenguas genéticamente emparentadas apoyándose en las ventajas más notorias de la pertenencia a la misma familia. El concepto de intercomprensión (IC) es uno de los más fructíferos para la didáctica del plurilingüismo y ha sido objeto de investigaciones empíricas en contexto europeo y latinoamericano en los últimos treinta años.

Jamet y Spita (2010) realizaron un relevamiento sobre el concepto de IC entre especialistas del campo e identificaron tres grandes ejes definitorios de la IC: (a) como atributo o aptitud de la persona. Aquí se destacan las capacidades para co-construir sentido en contexto plurilingüe, para comprender una lengua próxima desconocida e inferir su funcionamiento y para participar en situación de alteridad; (b) como hecho social o práctica comunicativa. Este eje destaca la participación en situaciones interactivas donde cada persona habla su lengua, o aquella que más domina, y entiende la(s) de su(s) interlocutores y c) como orientación en el campo de la didáctica y de la política lingüística. Este eje considera iniciativas político-pedagógicas de organismos e instituciones académicas europeas y latinoamericanas que, a través de la IC, buscan valorizar y gestionar el plurilingüismo de lenguas europeas y luchar contra la imposición de una lengua única.

En una sistematización de las acciones pedagógicas que ponen en práctica enfoques intercomprensivos en países de Europa y América Latina, Degache y Garbarino (2017) reafirman el carácter multidimensional del concepto y frente a la diversidad de prácticas existentes, reconocen cuatro principios compartidos: (a) la disociación de competencias, con especial énfasis en las actividades de recepción escrita, (b) la valorización de conocimientos lingüísticos previos, (c) el reconocimiento del rol de estrategias de aprendizaje, de la capacidad de movilizar recursos para comprender mensajes en lenguas poco conocidas o desconocidas y la búsqueda de vías para optimizar y enriquecer dichas estrategias, (d) el parentesco lingüístico en tanto estrategia de comprensión, de enseñanza y de aprendizaje. A partir del relevamiento de experiencias intercomprensivas en contextos educativos de América Latina y Europa, estos investigadores agruparon dichas iniciativas en tres macroformatos según las finalidades perseguidas (Degache et al., 2012): (a) el desarrollo de competencia lingüística y comunicativa en IC, (b) el desarrollo de competencia en didáctica de la IC y (c) la enseñanza de contenidos disciplinares a través de la IC.

Por su parte, Gajo (2008) propone un concepto operativo de la intercomprensión al definirla como un proceso de puesta en relación de dos o más sistemas lingüísticos, más o

menos familiares para el o la hablante, en el marco de una tarea comunicativa o social determinada cuya resolución moviliza recursos a disposición. Gajo reconoce dos principios que sustentan la metodología de la IC: (a) la exploración del contacto de lenguas, que implica estar atentos al modo en que las lenguas en contacto se movilizan en prácticas de comprensión y de producción y (b) el apoyo simultáneo en las convergencias y el contraste entre las lenguas en contacto. La cuestión central aquí reside en el equilibrio entre los aspectos próximos y distantes entre las lenguas de trabajo y esto depende de la naturaleza de la tarea, del nivel de aprendizaje y de las condiciones de la interacción social.

Como hemos podido observar, la noción de IC es un terreno fértil dentro de los enfoques plurilingües y requiere estudios que, desde la etnografía, permitan comprender el modo en que los actores (re)significan la IC en sus prácticas y ponen en discusión los principios y sentidos construidos por la comunidad académica.

4) La didáctica integrada es un enfoque cuyas bases fueron delineadas en la década del ochenta por el lingüista suizo Eddy Roulet (1980, 1983). Roulet sugiere superar una visión compartimentada de la lengua materna y de las lenguas extranjeras que, en el contexto escolar, enfrenta al y a la estudiante a concepciones diversas; y a veces incompatibles, de la enseñanza de la lengua y de la comunicación y propone abordar un enfoque global de las pedagogías de las lenguas maternas y extranjeras. Esta perspectiva global exige consensos y convergencias en distintos niveles de la planificación de la enseñanza; de manera que cualquier modificación en un aspecto de la enseñanza (el uso de tiempos verbales en francés, por ejemplo) repercute en las decisiones de enseñanza de las otras lenguas. Esta mirada integradora, que ha sustentado varios estudios empíricos sobre la educación lingüística se apoya, en dos supuestos: (a) el alumno aprende con mayor facilidad el uso de cierta estructura o subsistema de la lengua extranjera si ha comprendido previamente los principios de funcionamiento en su lengua materna; (b) los instrumentos heurísticos movilizados en el descubrimiento de tales principios de funcionamiento y en la comprensión de tal o cual estructura o subsistema de la lengua pueden ser reutilizados y aprovechados en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta visión articuladora se reconoce válida tanto para el aprendizaje de aspectos formales como para el desarrollo de competencias comunicativas. Así, por ejemplo, un y una estudiante que, mediante un trabajo sistemático, ha aprendido a distinguir en su lengua materna los tipos de adverbios; podrá transferir y reutilizar esos instrumentos heurísticos a la hora de abordar el estudio de los adverbios en otras lenguas. De este modo, la capacidad de reflexión metalingüística, de la que todo aprendiente dispone en su lengua materna, puede ser aprovechada para los descubrimientos en otras lenguas.

Dentro de las propuestas de clasificación de las perspectivas plurilingües, Gajo (2013) considera cinco enfoques. Además de los cuatro citados por Candelier, el especialista suizo incluye la enseñanza bilingüe (EB). La discusión académica en torno a la incorporación de la EB dentro de la didáctica del plurilingüismo está relacionada con el papel de la alternancia de lenguas en este enfoque. Candelier y Castelloti (2013) consideran que la implementación de la EB no implica la puesta en práctica de una didáctica del plurilingüismo puesto que el rasgo distintivo de la EB es el aprendizaje de una disciplina a través de una lengua extranjera y no conlleva, necesariamente, el trabajo contrastivo entre lenguas. Estos autores deciden reconocer la EB dentro de la didáctica integrada dado que integra tanto la lengua y el contenido como la enseñanza de una lengua 1 y de la lengua 2. Este debate revela, en el fondo, las diferentes concepciones en torno a la didáctica del plurilingüismo y el modo en que la alternancia es entendida en las prácticas bi- y plurilingües.

Las investigaciones francófonas más recientes en torno al concepto de alternancia, a los tipos de alternancias y a la articulación entre ellas en prácticas educativas bi- y plurilingües (Domínguez Fonseca, 2017; Gajo & Berthoud, 2008; Fonseca & Gajo, 2014, 2016; Steffen, 2013) han demostrado que: (a) la alternancia puede tener lugar en distintos planos en dispositivos que ponen en juego dos o más lenguas, entre ellos, la enseñanza bilingüe y (b) las relaciones entre contrastividad y alternancia son procesos complejos, cuyas fronteras no están claramente delimitadas, y deben analizarse en prácticas situadas que implementan distintos enfoques plurilingües. En este capítulo, la enseñanza bilingüe será abordada en una sección específica que conceptualiza la dinámica de integración de saberes lingüísticos y disciplinares (véase sección 1.4 en este capítulo).

Dentro de los enfoques plurilingües, sumamos la intercomprensión integrada, surgida hace menos de una década en el marco de estudios empíricos en escuelas primarias multilingües (Domínguez Fonseca, 2017).

5) La intercomprensión integrada. Situada entre la intercomprensión en lenguas y la enseñanza bilingüe, este enfoque propone el aprendizaje de saberes disciplinares y lingüísticos a través y a partir del trabajo con textos multilingües. Uno de los postulados de base de esta metodología es que se aprenden mejor las lenguas cuando devienen instrumentos de apropiación de saberes y habilidades escolares. La integración y la didactización del contacto (entre lenguas y entre lenguas y disciplinas) son los pilares de esta metodología plasmada en el material pedagógico *Euromanía* (Escudé, 2008, 2013). *Euromanía* es un material escolar europeo destinado a estudiantes de 8 a 11 años que se propone la apropiación activa de saberes disciplinares (matemática, geografía, historia, tecnología, etc.) y de saberes

interlingüísticos a través del trabajo con textos en siete lenguas romances (Fonseca, 2013). Siguiendo los principios de la intercomprensión, el material prioriza la transferencia de habilidades y el desarrollo de competencia parcial, con foco en procesos de recepción multilingüe en lenguas romances. La alternancia de lenguas en los recursos y en las tareas y la contrastividad como mecanismos plurilingües están al servicio del saber disciplinar y lingüístico. Al igual que los enfoques que adscriben a la EB, este material se apoya en la relación lengua y contenido; pero con la particularidad de que en la IC integrada las lenguas implicadas son lenguas de trabajo, escasamente utilizadas como lenguas de comunicación (Fonseca & Gajo, 2016).

La investigación etnográfica de Domínguez Fonseca (2017) se interroga sobre la especificidad de la IC integrada y, en particular, sobre la construcción de SL y SD cuando ésta se apoya en la comprensión de textos en diversas lenguas de la misma familia. A través del análisis pormenorizado de interacciones en clases de nivel primario, Domínguez Fonseca describe el modo en que estudiantes y profesores/as gestionan el trabajo disciplinar multilingüe e identifica una tipología de secuencias interaccionales puestas en marcha en la IC integrada: aclaración, definición, reflexión y expansión.

Dentro de las conceptualizaciones más recientes en torno a la didáctica del plurilingüismo, Gajo (2019a) invita a considerar dos ejes en torno a los cuales es posible situar los enfoques de enseñanza de la didáctica de las lenguas y del plurilingüismo. El primer eje retoma la terminología de Candelier (2008) y distingue los enfoques singulares (trabajo con una lengua a la vez) de los enfoques plurales (trabajo con, en y hacia varias lenguas). El segundo eje distingue los enfoques que consideran la lengua como objeto de conocimiento fuera de usos específicos de aquellos en los que la lengua es una herramienta de acción y cumple una función vehicular en tareas con cierto grado de anclaje social. Apoyándose en la distinción propuesta por Coste (1985) entre uso y mención, Gajo sugiere, para este segundo eje, las nociones donde la lengua es objeto de referencia (eje mención) de aquel donde la lengua es utilizada en situación (eje uso). El eje mención corresponde al ámbito del metalenguaje mientras que el eje uso se relaciona con la noción de *linguaging*. Este último entiende la lengua como herramienta semiótica y mediadora del pensamiento y de la acción a través del discurso. En asociación y como efecto espejo al concepto de *linguaging*, Gajo introduce, en esta modelización, la noción anglófona de *translinguaging* (García & Wei, 2014) para los enfoques plurilingües. De este modo, este dispositivo de doble eje permite

situar en los distintos cuadrantes los enfoques de enseñanza de lenguas y enfoques plurales, tal como lo muestra el Gráfico 3.

Esta figura nos permite identificar rasgos puntuales de los enfoques plurilingües. Así, por ejemplo, en el cuadrante superior derecho encontramos la enseñanza bilingüe y la intercomprensión integrada que se inscriben dentro de los enfoques plurales. Ambos enfoques movilizan procesos de *languageing* puesto que las lenguas implicadas son recursos en uso para aprender contenidos curriculares. Las dimensiones lingüísticas y disciplinarias se imbrican en procesos de construcción de conocimiento, caracterizados por las verbalizaciones a través del discurso en tareas concretas y por grados variables de integración de lengua y contenido, según las prácticas de clase. El trabajo plurilingüe emergente en el *translanguaging* contribuye a complejizar las prácticas discursivas implicadas por la puesta en relación de dos o más lenguas. El trabajo en y a través de otras lenguas como instrumentos en la construcción de conocimientos curriculares pone en juego los efectos de transparencia y de opacidad en la puesta en discurso de los saberes disciplinares y moviliza mecanismos específicos de contrastividad y de alternancia en distintos niveles (macro, meso, micro).

Esta caracterización de los enfoques plurilingües encierra el riesgo de una mirada reducida y descontextualizada de los mecanismos en juego en perspectivas que involucran dos o más lenguas. De allí la importancia de indagar estos dispositivos a través de etnografías y estudios de caso. La siguiente sección pondrá el foco en los vínculos entre enfoques plurales o plurilingües y el tratamiento de mecanismos de alternancia, de contacto y de integración.

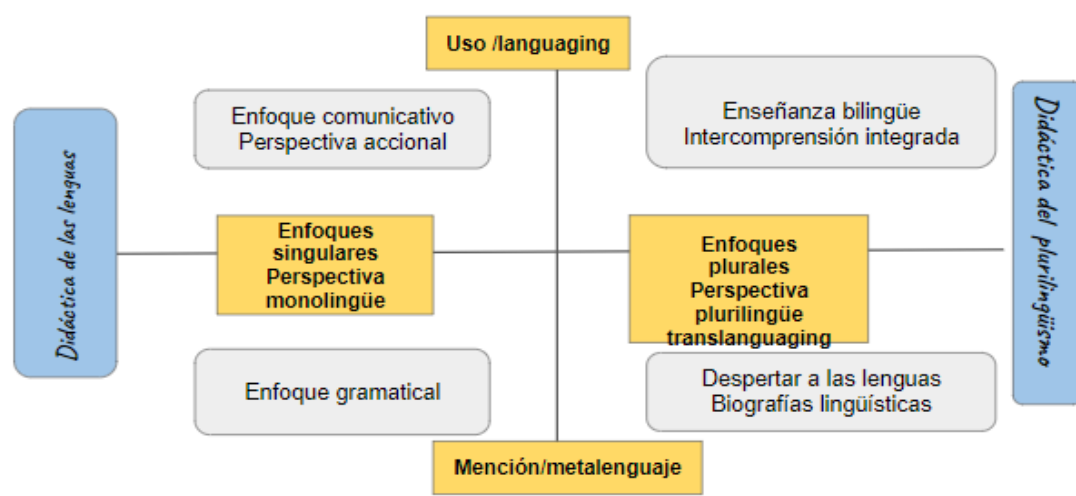


Gráfico 3. De la didáctica de las lenguas a la didáctica del plurilingüismo (Adaptado de Gajo, 2019a)

1.3.7 Enfoques plurilingües: contacto, integración y alternancia

Si bien los enfoques plurilingües, presentados en la sección anterior, toman en cuenta la situación de contacto de lenguas; sólo algunos proponen una mirada didáctica de la alternancia y se orientan a la integración de saberes (entre lenguas y entre lenguas disciplinas). El siguiente cuadro (Tabla 1), propuesto por Gajo y Fonseca (2016), ofrece un panorama de los enfoques plurilingües según el tratamiento que éstos hacen de los fenómenos de integración, de contacto y de alternancia.

Tal como se puede observar en la tabla, todos los enfoques plurilingües didactizan el contacto de lenguas. Respecto de la alternancia, el enfoque intercultural es el único en el que la alternancia no es pertinente, puesto que el foco es la gestión de la alteridad e implica aspectos que van más allá de las cuestiones lingüísticas. En el extremo del continuo, observamos que la didáctica integrada, la intercomprensión, la enseñanza bilingüe y la IC integrada se apoyan en el contacto de lenguas para problematizar la integración de lenguas y disciplinas apelando a distintas formas de alternancia de lenguas. El cuadro revela también que los usos pedagógicos del contacto, de la alternancia y de la integración exigen apertura y reorganización tanto en el plano curricular como metodológico en las prácticas de enseñanza.

Al ser la integración de SL y SD el núcleo central de esta investigación, el contacto y la alternancia serán interrogados en relación con la construcción de saberes lingüísticos y disciplinares en las aulas (véase capítulo 7).

Tabla 1

Enfoques plurilingües: contacto, alternancia e integración (Gajo y Fonseca, 2016)

	Contacto	Alternancia	Integración
<i>Enfoques didácticos potencialmente implicados</i>	Enfoque intercultural Despertar a las lenguas Didáctica integrada Intercomprensión Enseñanza bilingüe IC integrada	Despertar a las lenguas Didáctica integrada Intercomprensión Enseñanza bilingüe IC integrada	Didáctica integrada Intercomprensión Enseñanza bilingüe IC integrada
<i>Orientación didáctica</i>	Exige una apertura didáctica a nivel de la programación de las actividades	Exige una reorganización didáctica dentro del ámbito de las lenguas (interdisciplinariedad lingüística)	Exige una reorganización curricular global (la interdisciplina)
<i>Ámbitos de intervención</i>	Lenguas y culturas	lenguas	Lenguas y disciplinas

1.4 La enseñanza bilingüe y la integración de saberes lingüísticos y disciplinares

La enseñanza de saberes en las disciplinas denominadas no lingüísticas o en proyectos interdisciplinarios, a través de una lengua no materna, es una propuesta que se viene imponiendo cada vez más en la agenda pública como alternativa a las tradicionales clases de lengua extranjera. Esta propuesta recibe varias denominaciones, como hemos anticipado en la introducción general, pero, a los fines prácticos, a lo largo de esta sección, adoptaremos el término enseñanza bilingüe (EB) puesto que la mayoría de las experiencias educativas en esta línea involucra el trabajo sistemático entre, con y a partir de dos lenguas. Reconocemos, sin embargo, la necesidad de salir del binarismo lingüístico que esta denominación encierra; sobre todo si pretendemos articular una práctica pedagógica denominada bilingüe con un contexto social e institucional diverso y plurilingüe, con protagonistas cuyas historias están marcadas por la pluralidad lingüística y cultural.

1.4.1 La enseñanza bilingüe: definiciones y denominaciones

La literatura sobre la enseñanza bilingüe reconoce tantas definiciones como interpretaciones y modelos existen. Duverger (2009) propone, como punto de partida, una definición amplia: Una enseñanza es llamada bilingüe cuando dos lenguas están, oficial y estructuralmente, presentes en la escuela tanto para comunicar, pero, principalmente, para aprender. La cuestión se torna compleja cuando se trata de caracterizar las dos lenguas involucradas, con diversos estatus. La lengua 1 es generalmente la lengua de escolarización, la lengua oficial o mayoritaria (puede que no sea materna) y la lengua 2 es a menudo una lengua extranjera que puede ser lengua oficial (Suiza, por ejemplo), lengua nacional minoritaria o segunda. Duverger (2009) restringe más el concepto al afirmar que hay EB cuando las dos lenguas son conjuntamente lenguas de comunicación, en grados variables, en la vida cotidiana de la institución educativa, pero, principalmente, cuando son lenguas de enseñanza de una o más disciplinas escolares. La característica esencial es que la L1 y la L2 son herramientas de aprendizaje.

Gajo destaca también el rol vehicular de las lenguas en la construcción de saberes escolares al definir la EB como “la enseñanza completa o parcial de una o de varias disciplinas no lingüísticas en una lengua segunda de enseñanza (L2)⁴” (2009b:17). La denominación *lengua de enseñanza* evita tomar posición respecto del estatus de la L2 como

⁴ La traducción es mía

extranjera, segunda, regional o minoritaria. La condición esencial de esta L2 es su carácter de lengua “extraña”, es decir, que conlleva efectos de extrañamiento (*défamiliarisation*).

La EB puede presentarse bajo diferentes denominaciones que ponen el acento en distintos aspectos o componentes del programa. La apelación EB, en un sentido amplio, refiere a un dispositivo didáctico donde dos lenguas de enseñanza comparten el programa escolar sin presuponer modalidades ni modos de interacción entre las lenguas implicadas. Las secciones internacionales francesas, por ejemplo, son dispositivos bilingües pensados para la educación de estudiantes extranjeros/as en los niveles primario y secundario y preparan para las certificaciones internacionales. Las secciones bilingües, con larga tradición en Europa, son conocidas bajo las siglas CLIL (Content and language integrated learning) (Marsh, Maljers, Hartiala, 2001), EMILE (Enseignement d’une matière par l’intégration d’une langue étrangère) (Baetens Beardsmore, 1999), CLIC (Content and Language Integrated Class), AICL (Apprentissage intégré du contenu et de la langue) (Comission Européenne, 2003), BILD (Bilingual Integration of Languages and Disciplines), AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) y remiten, principalmente, a los programas en los que una lengua segunda, en la mayoría de los casos el inglés, se utiliza como vehículo de enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares. En todas esas denominaciones se utiliza el término “integración” que, como hemos afirmado en la introducción, esconde un proceso más supuesto que descrito Gajo (2009a).

A pesar de que en la mayoría de los casos la EB involucra dos lenguas, ésta puede evolucionar hacia una enseñanza tri/cuatilingüe; lo que significa que la EB es un caso particular de enseñanza plurilingüe. La inscripción de la EB dentro de la didáctica del plurilingüismo obedece a que toda práctica de EB pone en práctica los principios subyacentes a esta orientación didáctica: a) el interés por la didáctica del contacto de lenguas; contacto no sólo como producto sino también como marco de la acción pedagógica, b) la movilización de recursos bi- y plurilingües disponibles en los repertorios, c) la competencia plurilingüe como fin y como recurso, d) el estatus de la(s) L2 como lengua(s) de enseñanza y como vehículo(s) de saberes escolares (Gajo, 2009a).

1.4.2 Tipos de enseñanza bilingüe

La clasificación de tipos de EB es amplia y exhaustiva. Esto se debe al hecho de que los programas de EB han respondido a iniciativas cuyos programas se ajustaron a las necesidades de cada contexto y consideraron distintos factores (estatus de las lenguas, objetivos, destinatarios, contexto socio-político, etc.).

La clasificación de Baker (2011) es una de las más utilizadas. Su propuesta reconoce dos macro categorías para situar los dispositivos bilingües según los objetivos que persiguen: las formas fuertes y las formas débiles de EB. Las formas fuertes persiguen la adquisición y el mantenimiento de las dos lenguas (bilingüismo aditivo); mientras que las débiles se orientan al paso de un monolingüismo en L1 a un monolingüismo en L2. El bilingüismo es, en este caso, una transición hacia la adquisición de competencia funcional en L2 (bilingüismo de transición).

La tipología de modelos de EB propuesta por Gajo (2009b) considera parámetros tales como: el grado de exposición a la L2, el estatus de la lengua de enseñanza (L1 o L2) y la composición de la clase (alumnos L1, L2, bilingües) y distingue cinco casos:

1. Dispositivo bilingüe para estudiantes monolingües
2. Dispositivo monolingüe L2 para estudiantes monolingües L1
3. Dispositivo bilingüe para estudiantes bilingües
4. Dispositivo monolingüe para estudiantes bilingües
5. Dispositivo monolingüe L1 para estudiantes monolingües L2

Los tres primeros casos se asocian a estructuras reconocidas oficialmente en la enseñanza por inmersión y EB aunque, en el sentido estricto, solo los casos 1 y 3 se asocian a la EB; en la medida en que dos o varias lenguas comparten, en grado variable, el espacio pedagógico.

Dentro de los modelos de tipo 1 encontramos los de inmersión parcial en Canadá o la escuela bilingüe francés-italiana en la región del Valle de Aosta. En dichos contextos, los y las estudiantes no son monolingües en el sentido estricto pero son hablantes de la lengua socialmente mayoritaria. Dentro de los modelos de tipo 2 se encuentran los programas de inmersión total en Canadá, dirigidos a estudiantes que hablan la lengua mayoritaria y a quienes se les propone una alternativa para el aprendizaje de la L2. Los modelos tipo 3 se dan allí donde coexisten dos comunidades lingüísticas de amplia presencia social. Aquí encontramos las experiencias de inmersión recíproca (*two-way immersion* ou *dual immersion*) desarrolladas en los Estados Unidos con el inglés y el español o en la zona fronteriza en Suiza, donde alumnos francófonos y germanófonos se encuentran en la misma clase y viven, de manera alternada, la lengua de escolarización como L1 y L2 (bilingüismo alternado). Los modelos de tipo 4 son los que se desarrollan en escuelas de lenguas minoritarias. Este es el caso de algunas escuelas de Ontario donde la enseñanza es exclusivamente en francés para alumnos de la comunidad canadiense francófona que son bilingües pues también dominan el inglés. El propósito de este programa es conservar la

lengua minoritaria separando las lenguas en contacto con vistas a desarrollar un tipo de bilingüismo. El tipo 5 aplica a la escolarización de estudiantes migrantes alófonos que viven situaciones de bilingüismo. Aquí se destacan los programas en clases de acogida o *remedial programs o segregated programs*. La consideración del bilingüismo es transitoria y el objetivo es el paso de una L1 a otra L1. Se habla en estos casos de bilingüismo de sumersión pues la lengua 1 es desatendida.

En todos estos modelos, la gestión del contacto y de la alternancia de lenguas se plantea de manera variada según factores sociopolíticos o ideológicos en los que el modelo se encuentra inserto. De allí el riesgo de caer en tipologías homogeneizantes y la imperiosa necesidad de indagar en las prácticas concretas para comprender cómo cada contexto de enseñanza configura sus modelos de enseñanza bilingüe.

Según señala Gajo (2009b), las tipologías de modelos de enseñanza bilingüe se basan, en general, sobre la variación de las configuraciones lingüísticas; sea en relación al proyecto curricular o al proyecto sociopolítico. La elección de la disciplina rara vez es un criterio de entrada para construir el dispositivo bilingüe. Sin embargo, la elección de la disciplina plantea desafíos interesantes en varios niveles. Algunos sistemas educativos no permiten la enseñanza de ciertas disciplinas en L2 (la historia o la filosofía, por ejemplo). En otros casos, las configuraciones de las disciplinas denominadas no lingüísticas obedecen a la orientación científica de la institución.

Entre los dilemas que plantea la EB, Gajo (2009b) destaca la consideración de los paradigmas de referencia, que remiten a tradiciones pedagógicas y científicas diversas, y que impactan en el abordaje y recorte disciplinar de una disciplina enseñada en y a través de otra lengua. Gajo cita el ejemplo de las matemáticas y el modo de enseñar la división en Francia y Alemania. Allí hay aspectos curriculares y pedagógicos en juego. Este dilema plantea, según Gajo, algunos interrogantes: ¿enseñar una disciplina en francés o “a la francesa”? ¿Enseñar la disciplina desde el enfoque asumido por la L2? Hay algo claro en esta discusión: enseñar contenido curricular en otra lengua no significa importar tal cual los paradigmas epistemológicos de la lengua 2 y; menos aún; su sistema de enseñanza y enseñar una disciplina en otra lengua conlleva la puesta en relación de diferentes tradiciones educativas que enriquece el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta es una zona compleja y delicada de la política lingüística educativa sobre todo cuando la L2 es una lengua de gran difusión, como el inglés o el francés, con tradición pedagógica y curricular de gran envergadura.

1.4.3 Parámetros de la enseñanza bilingüe

Frente a la diversidad de denominaciones, finalidades y modos de existencia de programas reconocidos en la EB, los expertos tienden más a buscar convergencias y parámetros que los identifiquen. Para Brohy y Gajo (2008) la elección de un modelo de EB tiende a plantear los siguientes interrogantes que se sitúan en distintos planos de decisión de la planificación educativa: el nivel macro (fundamento socio-político), el nivel meso (proyecto institucional y escolar) y el nivel micro (didáctica y estrategias en las aulas). Los parámetros a considerar en la implementación de un programa de EB son:

- El inicio del programa (en qué nivel y ciclo de enseñanza) y la intensidad de exposición de la L2.
- El carácter obligatorio o facultativo del programa de EB para la institución, para los y las profesores/as, los y las estudiantes.
- El estatus de las lenguas implicadas (co-oficiales, extranjeras, de migración). A pesar de que las siglas utilizadas para referir a la EB no opten por una L2 específica, las lenguas mayormente elegidas en los programas constituyen un puñado de lenguas prestigiadas. Fuera de los países de habla inglesa, el inglés es la L2 dominante (Eurydice, 2006, Dalton Puffer, 2011). Esta tendencia pone en evidencia que la educación tiene un papel central a la hora de difundir un tipo de bilingüismo enriquecedor, que estimula el estudio de ciertas lenguas con estatus social y profesional. Esta concepción de bilingüismo opera a favor de ciertas lenguas protegidas por el poder que los estados políticos con sus intereses sociopolíticos y económicos les otorgan (García y Espinosa, 2020).
- La continuidad y la coherencia de la EB en los niveles de escolarización y dentro de un proyecto curricular institucional.
- La colaboración entre las disciplinas de las áreas lingüísticas y las demás asignaturas;
- La formación docente inicial o continua (en la lengua extranjera, en la disciplina, en la didáctica del plurilingüismo).
- La existencia y disponibilidad de recursos específicos.
- La acreditación o certificación que se asignará a un programa de EB institucionalizado.
- El perfil de los profesores/as a cargo de un programa de EB (nativos, no nativos, expertos en la enseñanza de la LE o en contenidos). En los casos en que el programa

de EB considere un/a único/a profesor/a, predomina la opción por los /las profesores/as expertos/as en contenido con buen manejo del idioma extranjero. Esta tendencia también revela que el contenido se toma de las disciplinas académicas o científicas (Wolff, 2003).

La clave en la implementación de un programa de EB está en la articulación entre los distintos niveles de decisiones, según necesidades, tareas y condiciones de trabajo y en los objetivos sociales que persigue (enriquecimiento, mantenimiento, revitalización, transición).

1.4.4 Tres generaciones de enseñanza bilingüe

A partir de un análisis de la literatura sobre investigaciones en EB, Gajo (1999, 2001) reconoce tres generaciones o etapas de la enseñanza bilingüe en función de su orientación didáctica, de los enfoques metodológicos y del modo de entender la relación entre lengua y contenido curricular.

En la primera generación, el aprendizaje de la L2 es incidental y está al servicio del aprendizaje del contenido disciplinar mediante una relación de inclusión. Los programas de inmersión total en L2, ampliamente desarrollados en contexto canadiense y objeto de diversas investigaciones de tipo experimental y cuantitativa (Steffen, 2013), son un ejemplo de dispositivos de esta primera etapa. En estos programas de inmersión en francés L2, lengua oficial aunque minoritaria en contexto nacional, el programa se destina a hablantes de inglés con el objetivo de desarrollar o mejorar su competencia en francés L2. La L2 es la lengua de comunicación y de trabajo en las aulas, tanto para el/la profesor/a como para los/las estudiantes. Al incentivar la separación L1 y L2, este tipo de programa responde a una perspectiva monolingüe y concibe a la disciplina como oportunidad para el desarrollo de competencia comunicativa en L2.

A partir de las limitaciones señaladas a los métodos inmersivos de la primera etapa, en particular la fosilización precoz de la L2, la segunda generación entiende la enseñanza bilingüe como una oportunidad para un trabajo explícito sobre los aspectos formales de la lengua. Las investigaciones en esta etapa, al igual que la anterior se interesan por la didáctica de la L2, por los desafíos que el bilingüismo plantea a la L2. Diversos programas implementados en América del Norte se reconocen en esta etapa. Tal es el caso del *dual language* o *two way immersion* también llamados *inmersión recíproca* o *bidireccional* basada en el uso de dos o varias lenguas (minoritarias o mayoritarias) para la construcción de contenidos disciplinares en estudiantes que dominan algunas de las lenguas de instrucción. Existen distintos matices y enfoques dentro de estos programas, según se orienten más al

contenido o a la práctica de la lengua, según se implementen en clases de lengua extranjera o de otras disciplinas.

La tercera generación aspira a un trabajo integrado de los paradigmas lingüísticos y disciplinares. Según Gajo (2013), es en esa etapa donde realmente se puede hablar de integración, en la medida en que el trabajo lingüístico no sólo hace posible la comunicación de los contenidos de la disciplina no lingüística, sino que refuerza el proceso de construcción conceptual. Las investigaciones vinculadas a esta etapa, cualitativas y de corte etnográfico, ponen el foco en las actividades discursivas en clases bilingües, espacios donde la integración de lenguas y disciplinas se pone en juego a través del discurso. Esta tercera generación se interesa por el estudio de las interacciones en prácticas situadas y el desarrollo de herramientas específicas acerca de los objetos y de las modalidades de integración.

El siguiente cuadro (Tabla 2) esquematiza las principales características de las tres generaciones de EB antes expuestas:

Tabla 2

Generaciones de la enseñanza bilingüe (Adaptado de Steffen, 2013)

	Orientación didáctica	Enfoque Metodológico	Perspectiva lingüística	Dispositivos de EB
1. ^a generación	Aprendizaje incidental de la L2 Enseñanza de DNL Competencia en L2	Experimental cuantitativa	Monolingüe/ Separación de L1 y L2	Inmersión total en L2
2. ^a generación	Instrucción basada en contenido Foco en el contenido y en la lengua/ Competencia gramatical en L2	Experimental y etnográfico	Monolingüe/ Recurso localizado a la L1	Inmersión recíproca Content-driven language Language- driven language ⁵
3. ^a generación	Enseñanza integrada de la DNL y de la L2 Competencia discursiva, y plurilingüe	Cualitativo, etnográfico Sociointeraccionista discursivo	Plurilingüe /co-presencia de lenguas	CLIL/AICLE

1.4.5 Modo unilingüe y modo bi- y plurilingüe

Los conceptos de *modo unilingüe* y de *modo bilingüe* fueron introducidos por Grosjean (1993) para referir, desde una perspectiva psicolingüística, a estados de activación o de desactivación de las lenguas por parte del hablante bilingüe según el interlocutor, la

⁵ Las denominaciones *content driven language* y *language driven language* sirven para diferenciar los enfoques AICLE cuando éstos ponen el foco en el contenido curricular y se implementan en una clase de disciplina no lingüística (*content driven language*) de aquellos implementados en una clase de lengua extranjera con foco en el trabajo lingüístico (*language driven language*).

situación, el tema, el propósito de la interacción. Las investigaciones más recientes (Gajo, 2009a; Steffen, 2013), alineadas con perspectivas socio-interaccionistas y plurilingües, prefieren referir a la movilización, más o menos explícita, de recursos bi- y plurilingües disponibles en la clase en relación con la elaboración de saberes disciplinares. Esta posición respecto de los recursos lingüísticos movilizados ha observado dos maneras de abordar el trabajo disciplinar: a) un modo bilingüe que se organiza aprovechando la co-presencia de la L1 y de la L2 y las posibilidades didácticas que ofrece el contacto de lenguas para trabajar los saberes disciplinares y b) un modo unilingüe en donde la enseñanza se desarrolla en L2 y el trabajo sobre los saberes disciplinares se organiza de manera relativamente idéntica a los cursos monolingües en L1, en general la lengua de escolarización.

En conceptualizaciones más recientes sobre la enseñanza bilingüe Gajo (2019b) reconoce tres modos en clases bilingües. En cada uno de estos modos, la L2 asume un rol y un tratamiento específicos:

- Modo unilingüe. En esta modalidad la L2 es abordada como una primera lengua. El y la profesor/a usa la L2 en tareas disciplinares pero sin considerar que se trata efectivamente de una L2 para los y las estudiantes. Se parte del supuesto de que el uso de la L2 no plantea problemas lingüísticos a los y las estudiantes y, por lo tanto, no se implementan estrategias didácticas para su tratamiento. Es lo que ocurre habitualmente en los dispositivos de inmersión, en cuyo caso, es suficiente con un o una profesor/a que hable la L2 en el aula y promueva su uso en tareas de contenido pero sin problematizar la L2.
- Modo unilingüe/exolingüe. Esta es la modalidad que ocurre con mayor frecuencia. Aquí el trabajo disciplinar se realiza en la L2, pero el o la profesor/a considera que se trata de una L2 y propone, entonces, opciones didácticas para su tratamiento inspiradas de las metodologías de la didáctica de la lengua segunda o extranjera.
- Modo bi- y plurilingüe/exolingüe. Al igual que la modalidad anterior, se presta atención a la lengua de enseñanza y se la aborda como una L2 pero hay una dinámica de problematización de la L2 y en la L2 al servicio del tratamiento de conceptos disciplinares. Se crean lazos entre trabajo lingüístico y disciplinar y se pone en práctica la alternancia y las relaciones entre las lenguas de uso y de trabajo. En esta modalidad se presta particular atención a las prácticas discursivas, pues se parte del supuesto de que las relaciones entre los saberes lingüísticos y disciplinares se manifiestan a través del discurso.

1.4.6 Panorama y tendencias de investigación sobre la integración de lengua y contenido en la enseñanza bilingüe

Hemos visto que la realidad de la enseñanza bilingüe comprende modalidades de diversa índole, cada una con características específicas. Las investigaciones en este ámbito acompañan, con gran dinamismo, las experiencias e intentan identificar dimensiones y modalidades de funcionamiento capaces de echar luz sobre este escenario ecléctico y complejo. A continuación, daremos un panorama de las investigaciones más recientes sobre la integración de lengua y contenido curricular en la EB. En virtud de la terminología mayormente utilizada por los y las especialistas, adoptaremos la denominación AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) para referirnos, de manera genérica, al dispositivo educativo que busca integrar lengua y contenido.

Llinares (2015) propone un panorama de enfoques y tendencias de investigación sobre prácticas asociadas al enfoque AICLE que contempla diferentes perspectivas. En una primera agrupación, considera los estudios sobre AICLE orientados a procesos y a resultados y a niveles de abordaje macro y micro.

Los estudios a nivel macro ponen el foco tanto en los resultados de implementación de programas AICLE (Coyle, Hood & Marsh, 2010) como en los procesos de puesta en práctica (Lorenzo, Casal & Moore, 2010; Wolff, 2003). Este tipo de estudio resulta útil a nivel de las políticas públicas pues da cuenta de factores a tener en cuenta en la implementación exitosa de programas AICLE. Cabe señalar, además, que las investigaciones en este nivel cuentan con el apoyo de las políticas europeas. No olvidemos que el enfoque AICLE surge a mediados de los noventa en una serie de declaraciones de organismos europeos (Comisión Europea, 2003) dispuestos a formar ciudadanos europeos multilingües; pero también se ha desarrollado a partir de acciones de instituciones educativas, que ven en el enfoque AICLE, un modo de mejorar el desempeño de las y los estudiantes en lenguas extranjeras prestigiadas y consideradas imprescindibles para el mercado laboral (Dalton-Puffer, 2011).

Los estudios a nivel micro se centran en los desempeños lingüísticos de los y las estudiantes que participan en programas AICLE y, en particular, en el dominio de ciertos aspectos lingüísticos (léxico, gramática, pronunciación). Gran parte de las investigaciones en este nivel se concentra en la comparación de resultados de aprendizaje de estudiantes que siguen un programa AICLE de aquellos/as que aprenden la lengua extranjera sólo como asignatura. Para Llinares (2015), el hecho de que la mayoría de investigaciones centre su atención en los aprendizajes lingüísticos, antes que en los resultados de aprendizaje de

contenidos, obedece al hecho de que las investigaciones en AICLE han interesado a lingüistas aplicados y resulta aún difícil la investigación interdisciplinaria entre expertos en lenguaje y expertos en otras áreas disciplinares. Según Dalton-Puffer (2011), los hallazgos de estudios sobre resultados de aprendizaje de contenido son menos concluyentes. Algunos trabajos en Bélgica (Van de Craen et al., 2007) han demostrado que los/las estudiantes que siguen un programa AICLE superan los niveles de desempeño de estudiantes en matemáticas incluso en L1. Esto puede deberse a que el trabajo a través de otra lengua intensifica la actividad mental, exige mayor concentración; lo que resulta en un procesamiento semántico más profundo y una mejor comprensión conceptual (Vollmer et al., 2007).

Observamos que estas líneas investigativas, si bien realizan contribuciones valiosas al ámbito de la EB, aún tienden a considerar de manera separada el lenguaje y el contenido sin problematizar a fondo el término integración. Problematizar el término integración implica no sólo interrogarse por la relación entre lenguaje y contenido; sino también por la relación entre docentes, sus identidades, sus experticias, sus prácticas, por los usos y fusiones de las lenguas en juego (Nikula et al. 2016). De este modo, el concepto de integración se complejiza y se orienta a preocupaciones educativas amplias de índole pedagógica, identitaria, (socio) lingüística, cognitiva y política.

Otro parámetro que convoca las investigaciones en torno a la integración de lengua y contenido, propuesto por Llinares (2015), considera los modelos teóricos que las sustentan. Teniendo en cuenta las referencias teóricas, los enfoques de investigación en AICLE pueden agruparse en cuatro grandes líneas: las teorías cognitivistas de adquisición de segundas lenguas, las perspectivas sociolingüísticas, los enfoques discursivos en el aula y la lingüística sistémico funcional; aunque hay que reconocer que los estudios actuales tienden a conjugar varios de estos modelos.

El interés por indagar los efectos de los programas AICLE en la competencia lingüística de los estudiantes ha orientado investigaciones sustentadas en perspectivas cognitivas (Ruiz de Zarobe & Jiménez Catalana, 2009) que destacan la eficacia y las ventajas de AICLE en el desarrollo de competencia lingüística. El principal argumento sostenido en esta línea, preocupada por los resultados lingüísticos, es que el uso de lenguaje al aprender contenido curricular contribuye a un dominio más eficaz de la lengua extranjera. De todos modos, según afirman los especialistas, aún no queda muy claro si los resultados positivos se deben a una mayor exposición a la lengua extranjera (al inglés, en particular) o a la propia metodología AICLE.

Otra área que ha tomado impulso en estos últimos años es la sociolingüística. El interés por los actores sociales que intervienen en programas AICLE ha llevado a estudiar las percepciones de los y las participantes involucrados/as en estas experiencias. Hay dos líneas de estudios que interesan en este ámbito: la motivación de los y las estudiantes (Doiz et al., 2014) y las creencias e identidades de profesores y estudiantes (Hüttner et al., 2013)

Una conceptualización crítica en torno al AICLE (Llinares, 2015, Llinares & McCabe 2020) ha destacado que muchos de los programas, inscritos en este enfoque, no problematizan la noción central: la integración. Existen programas CLIL “duros” más orientados al contenido, donde el contenido se enseña en una lengua no materna pero sin problematizar aspectos lingüísticos y otros más “blandos” orientados al lenguaje, que introducen algunos contenidos en las aulas de idiomas. La necesidad de comprender cómo se aprende y se enseña el lenguaje y el contenido de manera integrada y la convicción de que el lenguaje no puede abordarse separado del contenido sino como parte de él, ha dado lugar a pesquisas que se han nutrido de enfoques socioculturales, discursivos y lingüísticos. Encontramos aquí, por ejemplo, investigaciones centradas en el trabajo en las aulas y, en particular, en las interacciones en las clases AICLE para explorar el modo en que los intercambios inciden en el aprendizaje de la lengua y del contenido (Dalton-Puffer et al., 2010; Moore et al., 2018) En esta visión dinámica y procesual de la integración, los estudios de investigadores suizos de las universidades de Lausana y Ginebra (Berthoud, 2013; Domínguez Fonseca, 2017; Gajo & Berthoud, 2008; Steffen, 2013) exploran los vínculos entre lengua y contenido en prácticas interactivas situadas. Sus investigaciones, en terrenos educativos multilingües, apuntan a estudiar los efectos del plurilingüismo en los procesos de construcción de conocimientos y de apropiación de saberes disciplinares desde enfoques interaccionistas y discursivos. Steffen (2013), al describir prácticas de integración de saberes lingüísticos y disciplinares en clases bilingües suizas, diferencia grados de integración débiles y fuertes. *La integración fuerte* sucede cuando se instala una dinámica entre trabajo sobre la lengua y trabajo sobre la disciplina y ambas dimensiones se estructuran en interdependencia. La lengua es problematizada y abordada como herramienta de mediación de saberes disciplinares, con vistas a optimizar el proceso de construcción de conceptos. Entre los procedimientos didácticos de integración observados, Steffen (2013) identifica: reformulaciones, preguntas o solicitudes del profesor o de la profesora, repeticiones de un ítem lexical, derivación morfológica, hetero-corrección del profesor o de la profesora. *La integración débil* se caracteriza por movimientos discursivos focalizados casi exclusivamente

en los contenidos conceptuales y por procesos de elaboración conceptual semejantes a los de cursos monolingües. Los análisis de interacciones inscriptos en este tipo de integración revelaron que el trabajo sobre la lengua es mínimo y consiste, a menudo, en algunas heterocorrecciones de ítems lingüísticos aislados, independientemente de su pertinencia para la elaboración conceptual, así como en la reformulación, por parte del profesor, de terminología específica a la disciplina; estrategia didáctica que se encuentra en toda situación de enseñanza sea bilingüe o monolingüe. En esta línea, la lengua, considerada un simple medio de comunicación de saberes disciplinares, no es problematizada como herramienta de mediación de saberes disciplinares ni es objeto de reflexión.

Apoyada en la etnografía, el estudio de Domínguez Fonseca (2017) se propone comprender cómo se co-construyen los saberes lingüísticos y disciplinares en la intercomprensión integrada (véase sección 1.3.6 en este capítulo). A partir de un análisis pormenorizado de secuencias interaccionales en clases bilingües europeas, Fonseca identifica cuatro tipos de secuencias que se desarrollan en un continuo entre movimientos discursivos más orientados al paradigma lingüístico o más orientado al paradigma disciplinar. Las aclaraciones, las definiciones, las reflexiones y las expansiones constituyen formatos interactivos que ponen en estrecha relación procesos de conceptualización y de formulación y son útiles para comprender la integración en la acción pedagógica.

Otras investigaciones recientes, alineadas con enfoques lingüísticos en combinación con otras perspectivas sobre el lenguaje y la educación, se inscriben en miradas críticas sobre los modos efectivos de integrar lenguaje y contenido. Tal es el caso del modelo descriptivo de integración que sigue los principios de la lingüística sistémico funcional (Llinares, Morton & Whittaker, 2012; Llinares & McCabe, 2020). Esta perspectiva se apoya en una concepción del lenguaje como recurso semiótico y como sistema de opciones que responde a las necesidades de quienes producen e interpretan textos, según las situaciones en que estos se usan. Las investigaciones sobre AICLE, inscrites en esta línea, se han preocupado por (a) identificar y describir los géneros textuales implicados en distintas disciplinas escolares en programas AICLE (Llinares et al, 2012, Lorenzo, 2013) y (b) por problematizar la formación docente en AICLE desde la perspectiva de los géneros disciplinares (Morton, 2010).

Otro modelo, también relacionado con la lingüística sistémico funcional, interesado en explorar la función interpersonal es la teoría de la valoración (Martin & White, 2005). El trabajo de Arkoudis (2006, 2007) toma como referencia esta teoría para indagar las prácticas colaborativas de enseñanza entre profesores de inglés y de otras asignaturas en contexto

australiano. Esta especialista explora la autoridad epistemológica de un profesor de inglés como segunda lengua cuando planifica el plan de estudios con un profesor de ciencias. Su principal argumento sostiene que a través de la exploración de las distintas comunidades discursivas a las que pertenecen tanto los y las profesores de ESL como ciencias, podemos comprender cómo se negocian entendimientos mutuos.

En los últimos años, varias voces académicas han exigido mayor criticidad en el campo de AICLE. Cenoz, Genesee y Gorter (2014) proclaman la necesidad de superar cierto discurso glorificador en torno al AICLE y de llevar adelante estudios empíricos que permitan identificar mejor sus fortalezas y debilidades en diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Codó (2020) resalta la escasez de investigación etnográfica que posibilite comprender los dilemas y contradicciones vivenciados por todos los actores involucrados en experiencias AICLE. Mediante un estudio de caso en una escuela catalana, Codó se propone identificar y analizar algunas de las complejidades en torno a la formulación de políticas AICLE. Según señalan Codó y Patiño Santos (2018), los trabajos críticos existentes han puesto el foco en (a) aspectos de implementación del programa que merecen una atención específica tales como la falta de materiales especializados, la formación insuficiente de profesores de las disciplinas denominadas no lingüísticas, la falta de criterio en prácticas evaluativas integradas (Banegas 2011a); (b) las tensiones entre profesores de contenido y profesores de idiomas (Creese, 2005) y (c) los beneficios del AICLE para el aprendizaje de idiomas y la calidad educativa (Bruton, 2013).

Muy pocos estudios han puesto de relieve las condiciones materiales bajo las cuales se ha implementado el enfoque AICLE, las desigualdades sociales engendradas y las formas en que AICLE impacta en la vida cotidiana de las instituciones y de los agentes que implementan dicho programa. En este sentido, investigaciones etnográficas recientes enmarcadas en enfoques sociolingüísticos críticos (Codó & Patiño-Santos, 2018; Codó, 2020; Martín Rojo, 2013; Relaño Pastor & Fernández Barrera., 2018; Pérez & Unamuno, en prensa) proponen dar cuenta del modo en que las prácticas de integración de contenido y lenguaje se vinculan con órdenes socioeconómicos y políticos más amplios que dan forma a dichas prácticas. El lente etnográfico y crítico, sostenido por estas líneas investigativas, resalta la necesidad de ir más allá de la perspectiva de la mayoría de investigaciones en AICLE, que las consideran solo como intervenciones pedagógicas, y argumenta la importancia de entender los programas AICLE como emprendimientos complejos, que involucran diversos actores con intereses, muchas veces en conflicto y cuyos modos de hacer están intrincados en

condiciones socio-económicas y políticas cambiantes, que afectan las situaciones laborales, las identidades, las vidas personales y las oportunidades de desarrollo profesional.

Esta investigación, a través de la etnografía y un abordaje multidimensional de la integración de SL y SD se alinea con preocupaciones contemporáneas sobre el aprendizaje integrado de contenido y lengua. Dichas preocupaciones buscan poner de manifiesto el diálogo y las tensiones entre las decisiones de base en torno a la integración de SL y SD en las escuelas y en las aulas y la formulación de políticas públicas.

1.4.7 Programas y modalidades bilingües en escuelas argentinas

En Argentina, los programas y modalidades de enseñanza bilingües están asociados a proyectos socio-políticos que han dado lugar a políticas educativas concretas para la gestión de lenguas en contacto en diversos espacios sociales y escolares (Pérez & Marchiaro, 2021). Como veremos a continuación, en nuestro país, estos programas están vinculados a proyectos educativos que involucran lenguas extranjeras, regionales, de señas y lenguas autóctonas.

El Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF) surgido en 2003, en el marco de acuerdo bilaterales entre los gobiernos de Argentina y Brasil, implicó la creación de un sistema escolar para la promoción del bilingüismo portugués-español en escuelas primarias de frontera de Argentina y Brasil (Müller de Oliveira y Morello, 2019).

La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), reconocida en la Ley 26.206, está enmarcada en un bilingüismo exclusivo de lenguas autóctonas; ligado a la territorialidad y a la preservación de dichas lenguas (Unamuno, 2012). En otro orden y vinculado con el desarrollo de un modelo educativo intercultural bilingüe para sordos/as, Lapenda (2013) se ocupa de abordar las relaciones entre lengua de señas argentina –LSA y español lengua segunda en la discusión sobre procesos de alfabetización de niños y niñas sordos y sordas.

En el caso de las lenguas extranjeras, los programas bilingües están asociados a proyectos educativos en los que contenidos curriculares se aprenden a través de una lengua no materna, principalmente el inglés. Algunos documentos normativos locales y proyectos escolares utilizan preferentemente la etiqueta AICLE para designar esta modalidad orientada a intensificar el estudio de lenguas extranjeras.

Este breve panorama sobre los programas y modalidades de bilingüismo, que conviven en espacios educativos de nuestro país, da cuenta de la complejidad de escenarios y prácticas que requiere considerar una política lingüística educativa explícita que atienda a distintos tipos de bilingüismos en la educación.

En una publicación sobre el desarrollo de programas AICLE en Argentina entre 2008-2011, Banegas (2011b) pone el foco en un tipo de bilingüismo de lenguas extranjeras y señala que la modalidad AICLE comenzó en Argentina con un movimiento bottom-up; a partir del interés de docentes y estudiantes (de inglés) de integrar lengua (inglesa) y contenido de otras asignaturas. Más tarde, esta modalidad se fue extendiendo al ser incorporada en los diseños curriculares para la enseñanza del inglés lengua extranjera de algunas provincias (Buenos Aires y Chubut) durante la reforma curricular de 2010. El relevamiento de programas AICLE para la enseñanza secundaria realizado por Banegas da cuenta de experiencias en escuelas estatales y privadas bilingües presentadas en congresos y orientadas al diseño de materiales y al tratamiento pedagógico de AICLE en el currículo.

En dicho informe, se hace referencia también a una investigación de López Barrios (2008) en escuelas secundarias estatales argentinas a partir del análisis de una selección de libros de texto y de entrevistas semi-estructuradas a docentes de inglés. En esa pesquisa, López Barrios explora la relación contenido y lengua en manuales de enseñanza de inglés como lengua extranjera y advierte que, más allá de la inclusión de contenidos de naturaleza variada, que atañen principalmente aspectos culturales, los materiales ponen el foco en el aprendizaje de la L2. Respecto de la importancia que los docentes asignan al tratamiento de contenido disciplinar en clase de lengua extranjera, la investigación de López Barrios (2008) revela que los docentes de inglés de escuelas estatales asignan mayor peso a los saberes lingüísticos formales, en tanto que, los docentes de escuelas privadas otorgan mayor centralidad a tareas donde el inglés es lengua vehicular para el tratamiento de contenidos. Otras experiencias presentadas en dicho estudio evidencian una idea de integración asociada al tratamiento de aspectos culturales en la clase de lengua extranjera mediados por recursos como películas o a través de proyectos. En todos los casos reportados, se parte de una idea de integración como responsabilidad exclusiva del profesor de idiomas y sostenida en los temas propuestos en los materiales didácticos o proyectos vinculados al aprendizaje de la lengua extranjera. Por otro lado, los discursos sobre la integración lengua y contenido revelan escasa referencia al trabajo conjunto con docentes de disciplinas denominadas no lingüísticas.

Investigaciones más recientes en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras, llevadas a cabo por el equipo de investigación dirigido por López Barrios⁶ en la Facultad de Lenguas

⁶ Proyecto Consolidar 2018-2021 "Materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas sensibles al contexto: diseño, implementación y evaluación" Aprobado por Secyt -UNC.

en la Universidad Nacional de Córdoba, considera la modalidad bilingüe en tanto práctica pedagógica que moviliza el paso de una lengua a otra en tareas orientadas al aprendizaje del inglés. La traducción, la reformulación, la comparación interlingüística son mecanismos bilingües incorporados a los materiales didácticos que pretenden poner en práctica los principios de las prácticas de *translanguaging* y de mediación intercultural (López Barrios & Altamirano, 2019).

Los mapeos sobre modelos bilingües en Argentina, son escasos. Banfi et al., (2016) proponen una caracterización de los programas bilingües entre los cuales hay dos que podemos considerar dentro de prácticas que adscriben a la modalidad AICLE: (a) el programa escuelas de modalidad plurilingüe y (b) los programas de educación bilingüe en escuelas de élite (PEBEE). El programa de escuelas de modalidad plurilingüe fue creado en 2001 y se desarrolla, actualmente, en 26 escuelas primarias de jornada completa de la Ciudad de Buenos Aires. Los/las estudiantes que asisten a las escuelas plurilingües tienen ocho horas de clases semanales de lengua extranjera a partir de primer grado. A partir de cuarto grado, se incorpora la enseñanza de una segunda lengua extranjera con una carga horaria de tres y cuatro horas semanales. Las lenguas de enseñanza, distribuidas de diferentes maneras según la institución, son: francés, inglés, italiano y portugués. El eje articulador de este programa está orientado al desarrollo transversal de prácticas de lenguaje y a la enseñanza intensiva de lenguas extranjeras en articulación con la lengua de escolarización. Los proyectos y materiales abordan contenidos de áreas de conocimiento del currículo de nivel primario a través de recursos bilingües, según las lenguas de trabajo. Por su parte, los programas de educación bilingüe en escuelas de élite agrupan proyectos bilingües de instituciones de gestión privada orientadas a la internacionalización.

Según Banfi et al. (2016) los precursores de estos establecimientos fueron instituciones creadas por diferentes comunidades de migrantes que, más tarde, ampliaron la matrícula a estudiantes sin conexión con el grupo migrante. En la mayoría de estas instituciones se desarrollan programas bilingües con una lengua extranjera como vehículo principal de instrucción de disciplinas, las demás lenguas se dictan como lenguas extranjeras en la currícula. En estos establecimientos conviven, a menudo, el plan de estudio local con el plan de estudio extranjero para la obtención de certificaciones internacionales (Bachillerato--IGCSE-A levels (inglés), Baccalauréat (francés), Abitur (alemán), Maturité (italiano)).

La inserción de programas bilingües en escuelas de gestión estatal es escasa; pero merece destacarse el reciente programa de enseñanza bilingüe francés-español, derivado de la certificación *Label France Éducation*. Esta certificación, creada en 2012 por el Ministerio de

Asuntos Exteriores de Francia y gestionado por la Agencia para la Enseñanza Francesa en el Extranjero (AEFE), es una distinción otorgada a establecimientos educativos extranjeros que ofrecen secciones francófonas en su proyecto curricular. En Argentina, el sello *Label France* forma parte del plan Estratégico Educación 2020-2024 Francia-Argentina, que contempla acciones de cooperación educativa y lingüística entre ambos países. El objetivo principal de este programa es impulsar y reforzar la enseñanza del francés a través de la enseñanza de disciplinas en lengua francesa. En Argentina existen más de diez escuelas primarias y secundarias, diseminadas en distintas provincias, que reciben este “sello de distinción”. En la provincia de Córdoba, la Academia Arguello, institución secundaria trilingüe de gestión privada, se ha incorporado al sello *Label France* en 2020 y está realizando sus primeras incursiones en el campo de la enseñanza bilingüe francés-español. Las experiencias en esta modalidad son aún incipientes y plantea la necesaria investigación en el campo.

Luego de este panorama sobre la enseñanza bilingüe en Argentina, podemos apreciar distintos tipos de bilingüismos legitimados desde las políticas públicas: (a) un bilingüismo como medida de enriquecimiento para el aprendizaje intensivo de lenguas extranjeras internacionales, (b) un bilingüismo vinculado a lenguas comunitarias y regionales, (c) un bilingüismo ligado a políticas de reconocimiento y preservación de lenguas nativas, (d) un bilingüismo que problematiza la relación entre el español y las lenguas de señas. Esta investigación se vincula con el primero de los casos y se asocia, así, a un bilingüismo de lenguas extranjeras, que encuentra en la modalidad AICLE, su principal modo de existencia. Destacamos, a modo de síntesis, los siguientes aspectos abordados en esta sección: (a) las investigaciones sobre AICLE en Argentina se interesan en los productos y, en especial, en el desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza de lengua extranjera, (b) los profesores/as de idiomas (de inglés) son los principales impulsores y hacedores de la modalidad AICLE cuando deciden incorporar contenido (principalmente aspectos culturales) a sus clases de idioma y se aborda escasamente la colaboración con profesores/as de otras asignaturas, (c) la propuesta de EB, tipo AICLE, estuvo inicial y principalmente circunscrita a las escuelas privadas y en los últimos años ha ganado terreno en escuelas públicas primarias y secundarias.

1.4.8 La colaboración en la enseñanza bi- y plurilingüe

1.4.8.1 La docencia compartida. Origen y definición

La docencia compartida, coenseñanza o *co-teaching*, refiere a las prácticas y procesos en el que dos o más docentes colaboran, tanto fuera como dentro del aula, en la construcción

conjunta de un espacio de enseñanza-aprendizaje (Valdés Sánchez, 2016). La sola presencia de dos docentes en el aula no implica docencia compartida (DC), pues el requisito principal es la existencia de responsabilidades compartidas en la planificación, en la enseñanza y en la evaluación conjuntas.

La noción de DC surge en los Estados Unidos en los años 50, en el ámbito de la educación especial, en tanto estrategia para la inclusión del alumnado con necesidades especiales en clases generales. Sin embargo, sus contribuciones son bien conocidas en diversos campos: (a) como método de investigación (profesor investigador y profesor), (b) en la formación docente (profesor experto y novel), (c) en la enseñanza superior (trabajo conjunto de profesores de distintas disciplinas) y (d) en la metodología AICLE (profesor/a de lengua y profesor de contenido).

El desarrollo de las prácticas de DC en diversos ámbitos incentivó numerosas investigaciones a nivel micro para comprender cuáles son los beneficios y los inconvenientes de esta práctica, qué impacto tiene en el alumnado, en los y las profesores/as y en qué consiste la tarea de cada profesor o profesora en el aula. La literatura sobre DC en el campo de la educación especial ha identificado varios modelos en donde un/a profesor/a especializado/a colabora con un/a profesor/a general. Uno de los más difundidos es el modelo de Cook y Friend (1995) que categoriza la DC de la siguiente manera, según la organización interna y la distribución de roles entre los /las profesores/as:

- a) Uno/a enseña, uno/a observa: un/a docente es el/la principal responsable de la gestión de la clase y el/la otro/a recoge información sobre los/las estudiantes o el/la codocente a partir de núcleos de observación consensuados.
- b) Uno/a enseña, otro/a circula: un/a docente es el/la principal responsable de la enseñanza, mientras que el/la otro/a circula durante la clase asistiendo a los/las estudiantes que lo necesitan.
- c) Enseñanza paralela: los/las profesores/as enseñan y comparten el mismo contenido, pero dividen la clase en dos y asisten a los/las estudiantes simultáneamente.
- d) Enseñanza en estaciones de trabajo: los/las profesores dividen el contenido y la clase en dos.
- e) Enseñanza alternativa o diferenciada: un/a docente trabaja con el grupo más numeroso y el/la otro/a con el más pequeño.
- f) equipo docente: los/las profesores/as enseñan de forma simultánea en un flujo de acción que impide distinguir a un/a líder.

A fines de los noventa, los profesores Michael Roth y Kenneth Tobin (2001) emprendieron estudios exploratorios de corte cualitativo sobre DC en educación especial en los que documentaron diversas experiencias de DC, basándose en la teoría de la actividad. En dichos estudios, los especialistas recuperan la noción de agencia y describen los procesos de enseñanza entre maestros que comparten la docencia. Sus hallazgos evidencian que la agencia de uno se incrementa gracias a la presencia del otro y a los recursos que cada uno aporta al sistema de actividad. Según señala Valdez Sánchez (2016), las investigaciones realizadas sobre DC, en el marco de la perspectiva socio-cultural, se han interesado principalmente en explorar el modo en que esta práctica impacta en el desarrollo profesional y en las identidades docentes y las condiciones de una buena colaboración y, en menor medida, se han focalizado en el modo en que la DC es capaz transformar la cultura de la escuela, los dilemas éticos que plantea así como los efectos en la motivación y el aprendizaje.

Según se desprende de los estudios de Roth y Tobin (2001), la colaboración entre docentes representa un motor de cambio de la praxis educativa en la medida en que se acompaña de procesos de reflexión conjunta que invitan a los y las docentes a examinar sus esquemas de acción y sus prácticas ante la presencia de otros/as colaboradores/as. La DC genera, de este modo, un proceso de toma de distancia y de revisión (de creencias, de metodologías, de repertorios) derivado de la confrontación entre perspectivas epistemológicas, ontológicas y pedagógicas más o menos divergentes. En este sentido, además de su carácter transformador, la DC compartida es considerada un proceso de desarrollo profesional continuo.

Hasta ahora, los estudios sobre DC estuvieron centrados en situaciones educativas orientadas a la inclusión de alumnado con capacidades especiales. Pero, ¿qué hay de la DC en procesos de diálogo disciplinar, más concretamente en experiencias de integración de lenguas no nativas y contenidos curriculares? Si consideramos que este tipo de prácticas se apoya en un doble objetivo: la enseñanza de la lengua y de la disciplina y que el contacto de lenguas forma parte de esa dinámica de trabajo, entonces es necesario comprender la especificidad de esta modalidad desde marcos descriptivos propios. De eso nos ocuparemos en la próxima sección.

1.4.8.2 La colaboración entre docentes de lenguas y de disciplinas

Los procesos de co-enseñanza en prácticas bi- y plurilingües son aún escasos y están poco teorizados. Comprender el trabajo colaborativo entre profesores de idiomas y de otras asignaturas implica problematizar la enseñanza de contenido a través de otra(s) lengua(s);

cuestión de gran importancia para vincular la pedagogía de la enseñanza de lenguas con la educación general (Arkoudis, 2007).

Dentro de la enseñanza en colaboración, se ha conceptualizado de manera muy diversa el rol del/de la profesor/a de idiomas (especialmente de inglés) en el trabajo conjunto con el/la profesor/a de otras asignaturas y esto ha dado lugar a distintas políticas de colaboración en contextos educativos formales. Así por ejemplo, en Inglaterra existe la enseñanza en asociación en donde el profesor de idioma asume el rol de apoyo lingüístico y trabaja junto al profesor generalista en la planificación, enseñanza y evaluación.

En Canadá y en Estados Unidos existen planes de estudios de áreas de contenido para clases de inglés como segunda lengua. En Australia, existen tanto las clases de inglés como lengua segunda, separadas de las clases de contenido, como profesores/as de inglés que trabajan junto con especialistas de asignaturas en las aulas. A pesar de la diversidad de situaciones, estos contextos comparten el interés en problematizar el campo de acción que separa a los/as profesores/as de inglés de los/las profesores/as de otras asignaturas en la planificación del plan de estudios. Según destaca Arkoudis (2000), el hecho de que en la mayoría de los contextos el inglés tenga un papel subsidiario a la disciplina no lingüística, crea relaciones de colaboración asimétricas donde el/la profesor/a especialista en la asignatura tiene más poder que el/la profesor/a de inglés. Las investigaciones empíricas sobre la enseñanza colaborativa entre profesores de idioma y de asignaturas destacan la complejidad de las relaciones de colaboración cuando profesores de idioma y de asignatura negocian objetivos y roles.

Creese (2005, 2002) analiza el trabajo en colaboración entre docentes de idioma y de asignaturas en escuelas secundarias multilingües y multiculturales de Londres. En Inglaterra, la DC entre profesor/a de idioma y de asignatura general es una respuesta, desde las políticas públicas, para atender la integración de alumnado extranjero. Desde un enfoque etnográfico, que incluye registros de clases y entrevistas a docentes en escuelas inglesas durante un año, Creese busca comprender cómo los discursos sociales afectan las formas en que los/las docentes de idioma y de contenido se posicionan en el aula. Un presupuesto de partida, sostenido por la autora, es que el uso del idioma indexa el estatus de los/as profesores/as; de modo que los/las estudiantes pueden inferir cuáles son los/las maestros/as principales y cuáles son los/las que cumplen una función de apoyo. Sus hallazgos advierten la forma en que las relaciones de poder y los estatus institucionales de los/las profesores/as de lengua y de asignatura se configuran en movimientos discursivos que emergen en las interacciones y en las acciones pedagógicas y se vinculan con visiones sobre la integración presentes en

estructuras institucionales y sociales más amplias. Sus investigaciones revelaron, además, que ciertas estrategias discursivas y pedagógicas tales como la simplificación del lenguaje para facilitar el acceso a saberes disciplinares así como la adaptación de material didáctico, para quienes no tienen competencia en el idioma, estaban bajo la responsabilidad exclusiva del/de la profesor/a de idioma y eran consideradas como estrategias remediales y periféricas a la clase. Según se desprende de sus observaciones, estas tareas de facilitación no eran competencia del/de la profesor/a de la asignatura, quien solo se preocupaba por abordar el contenido curricular. De este modo, el trabajo del profesor de idioma se posicionaba como menos importante y su rol se reducía al de ayudante del profesor de asignatura, quien tenía mayor responsabilidad y, en consecuencia, mayor estatus.

Desde lo metodológico, y a los fines de describir las formas de colaboración entre docentes, resulta útil la propuesta de taxonomía de Bourne y McPake en Creese (2005) quienes reconocen, en un continuo, funciones de apoyo, de cooperación y de colaboración. En la enseñanza de apoyo, el/la docente brinda apoyo lingüístico a determinados estudiantes en una clase en la que el/la profesor /a de la asignatura es responsable de la planificación del plan de estudios. La enseñanza cooperativa involucra a los/las dos docentes que planifican conjuntamente el programa y las estrategias de enseñanza teniendo en cuenta las necesidades de todos/as los/as estudiantes en la clase. Los/las profesores/as tienen el mismo estatus y responsabilidades compartidas y se van turnando para gestionar la clase. La enseñanza colaborativa se vincula con el modelo cooperativo, en el sentido de que los/as profesores/as desarrollan el programa en una relación de simetría pero el énfasis está en la revisión de la práctica, en experimentar y evaluar el trabajo conjunto y en difundir los resultados al resto de la comunidad escolar. Esta última modalidad de colaboración implica llevar a cabo un proyecto conjunto de investigación -acción.

Otro estudio de relevancia es el de Yuen Yi Lo (2020) sobre el desarrollo profesional de profesores AICLE en escuelas de Hong Kong. Yi Lo identifica cuatro formas de colaboración entre docentes de lengua y contenido: (a) a partir de temas comunes: el/la profesora de idioma y de la asignatura eligen un tema común y cada uno selecciona recursos para abordarlo en sus espacios curriculares. A modo de ejemplo, a partir del tema la contaminación ambiental el/la profesor/a de ciencias aborda conceptos referidos a los tipos de contaminación y el/la profesora de idioma aborda un texto sobre algún tipo de contaminación en sus clases y sistematiza formas lingüísticas para expresar relaciones causales en enunciados referidos al tema, (b) a partir de habilidades académicas transversales: ambos profesores identifican habilidades transversales para el desarrollo curricular y toman

decisiones para reforzarlas a partir de contenidos de sus disciplinas. Por ejemplo; el uso de organizadores gráficos involucra el dominio de determinadas formas lingüísticas identificadas y abordadas sistemáticamente por los/las dos profesores/as, (c) a partir de géneros discursivos: partiendo del análisis de necesidades discursivas en el currículo, ambos/as profesores/as seleccionan géneros discursivos y planifican un abordaje conjunto para el dominio de dicho género, (d) a partir de proyectos: el trabajo por proyectos incentiva la elaboración de un producto relacionado a alguna temática y facilita el diálogo entre aspectos lingüísticos y contenidos disciplinares.

La investigación de Davison (2006) sobre el desarrollo eficaz de la colaboración entre docentes en aulas de AICLE en una escuela secundaria taiwanesa, le permitió elaborar un modelo descriptivo de formas de colaboración. Dicho modelo consta de cinco etapas pensadas como niveles de desarrollo de una colaboración efectiva entre docentes. Para describir cada nivel se consideran como variables la actitud, el esfuerzo, la expectativa, la ayuda. En el nivel más bajo está el pseudocumplimiento o la resistencia pasiva y refleja la resistencia implícita o explícita manifestada en la escasa inversión de tiempo y de esfuerzo para colaborar y sostenida, en el fondo, por la convicción de que es mejor que cada profesor esté en su clase dictando su materia. El siguiente nivel, es el cumplimiento expresado en la actitud positiva, en las buenas intenciones y en los esfuerzos por colaborar aunque con una limitada comprensión de sus implicaciones y una concepción de colaboración sentida como impuesta. Las siguientes etapas refieren a formas positivas de asumir la colaboración y van de la adaptación (la colaboración funciona si se aplica correctamente “el modelo”), a la convergencia (fuerte convicción de la colaboración como oportunidad de aprendizaje y desarrollo profesional aunque surgen conflictos de perspectivas y abordajes) hasta la co-construcción creativa (la colaboración se desarrolla de forma intuitiva ,creativa y sucede de manera muy fluida porque los /las docentes están implicados en un modo de investigación acción). En general, el modelo de Davison revela que las actitudes y los esfuerzos varían según los niveles de colaboración y que la efectividad de la colaboración también está vinculada con procesos que van de formas externas de colaboración a modos de actividad más comprometidos. Las formas de mayor involucramiento conjunto involucran dispositivos de investigación-acción y preocupaciones que van más allá del plan de estudios. Según sostiene Davison, este modelo necesita ser objeto de mayores investigaciones para ser validado en distintos niveles educativos y los estudios sobre prácticas de colaboración (más o menos exitosas) necesitan ser ampliados con estudios longitudinales, comparativos y

discursivos de lo que sucede en las aulas y en las conversaciones de planificación del equipo docente.

Valdés-Sánchez (2017) también reconoce el vacío en la literatura respecto de la DC en prácticas de integración de lengua y contenido y justifica la relevancia de dichos estudios a partir de las contribuciones que la DC puede aportar al proyecto AICLE : la presencia conjunta de expertos/as en los dos campos de conocimiento involucrados (la lengua extranjera y la disciplina) facilita los diálogos metodológicos entre ambas disciplinas, así como la gestión de clases plurilingües, y enriquece la práctica a partir del bagaje de cada docente; lo cual redundaría en el desarrollo de una metodología de integración situada y apropiada a cada contexto. La investigación de Valdés-Sánchez en una escuela pública catalana de educación primaria, se propone analizar la colaboración discursiva de diversas parejas de maestros (de ciencias y de inglés) cuando dialogan conjuntamente con el grupo clase durante el desarrollo de actividades AICLE.

El estudio pretende mostrar que la colaboración disciplinar es una herramienta de construcción de proyectos interdisciplinarios y, al mismo tiempo, una herramienta de formación para el profesorado. Su marco metodológico combina enfoques discursivos situados desde la didáctica de las ciencias, el análisis conversacional proveniente de la sociolingüística y de los estudios sobre AICLE inscritos en la didáctica de las lenguas extranjeras. Para el análisis del discurso docente, Valdés-Sánchez (2016) desarrolla una herramienta inductivo-deductiva que toma en cuenta tres dimensiones: (a) el patrón de participación, que diferencia momentos de liderazgo de una u otra profesora o de liderazgo compartido; (b) el patrón lingüístico, que caracteriza los momentos en los que las maestras cambian de lengua y analiza las finalidades de estas alternancias; y (c) el patrón semántico, orientado al tratamiento del contenido y que identifica momentos de enseñanza de las ciencias, de enseñanza del inglés y de integración de ambas enseñanzas. Para cada episodio de clase se describen las características de estos tres patrones y se analizan, además, las alternancias tanto a nivel lingüístico como participativo y semántico, es decir, los momentos de transición entre lenguas, liderazgos y temáticas. Por otro lado, para caracterizar la participación de las maestras en la DC se ha basado en tres modelos de participación: (a) estar presente, en el que mientras una maestra lidera la conversación en gran grupo la otra permanece en silencio; (b) dar apoyo, en el que mientras una maestra lidera la conversación en gran grupo la otra interviene de vez en cuando ofreciendo ayuda; y (c) co-construir, en el que las dos maestras comparten el liderazgo de la conversación en gran grupo. Según los resultados de su estudio, la DC enriquece el aula con el bagaje de ambas expertas y la

convierte en un laboratorio en el que pueden experimentar para el desarrollo de un enfoque AICLE con mayor equilibrio entre la enseñanza de ambas disciplinas y una mejor gestión de las lenguas en el aula. Respecto del desarrollo profesional, las docentes han incrementado su agencia en las aulas AICLE y han demostrado la capacidad de asumir nuevos roles docentes: la maestra de inglés ha aprendido a actuar como maestra de ciencias y viceversa. Además, las maestras han aprendido también nuevas formas de colaboración, desarrollando estrategias de liderazgo conjunto.

En Australia, Arkoudis (2000) realizó un estudio longitudinal para explorar la relación profesional entre un profesor de inglés y un profesor de ciencias en una escuela secundaria australiana cuando planifican juntos una unidad temática sobre temas científicos. Tomando herramientas conceptuales y metodológicas provenientes de la teoría del posicionamiento (Martin 1997; White, 2003) y de la teoría del posicionamiento discursivo (Davies & Harré, 1990); este último sustentado en los recursos lingüísticos utilizados durante los intercambios, analizó las conversaciones de planificación entre profesores de lengua y de disciplina. Su análisis reveló las dificultades y tensiones en la relación de planificación y los dilemas al intentar poner en diálogo supuestos epistemológicos diferentes de profesores/as que provienen de comunidades discursivas y disciplinares muy distintas.

En Argentina, la docencia compartida entre docentes de lengua segunda y de asignaturas ha sido problematizada en la figura de la pareja pedagógica en experiencias de Enseñanza Intercultural Bilingüe (EIB). En esta modalidad educativa, la pareja pedagógica surge como respuesta a la necesidad de abordar la educación de grupos de niños y niñas indígenas que pueden (o no) compartir el aula con niños y niñas que no lo son. La pareja pedagógica refiere a un equipo docente ejercido por dos figuras: el maestro o la maestra de grado (no indígena) y el o la docente aborigen (Hecht & Ziradich, 2016). Desde la incorporación de los y las docentes indígenas en las aulas de EIB, algunas investigaciones han identificado diversas situaciones de clases relacionadas con la dinámica del vínculo entre los maestros y las maestras indígenas y no indígenas y, en particular, han puesto el foco en las funciones del o de la docente indígena (como ayudante, auxiliar, traductor/a, maestro/a especial) (Medina, 2014; Zidarich, 1999). Otros estudios, centrados en el funcionamiento de la pareja pedagógica procuran mostrar la complejidad del vínculo y el modo en que las posibilidades o limitaciones de las relaciones docentes se relacionan con cuestiones sociales, interpersonales e institucionales y están marcadas por las asimétricas relaciones de poder (Zidarich, 2010).

1.5 La planificación lingüística y el proyecto lingüístico escolar

La planificación de la enseñanza de lenguas en el ámbito escolar conlleva distintos niveles de decisión: macro, meso y micro. El nivel macro corresponde al nivel de la administración educativa de los Estados (nacionales, provinciales, municipales) cuyas decisiones quedan plasmadas generalmente en los documentos oficiales y curriculares. En dichos documentos se establecen los niveles de enseñanza, se formulan los enfoques, los objetivos, los contenidos que sustentan la enseñanza de lenguas y se brindan orientaciones metodológicas para su enseñanza. El nivel meso corresponde a las instituciones educativas. Aquí se trata de definir la política lingüística del centro educativo que contempla decisiones respecto de cuáles lenguas van a usarse, cuáles van a enseñarse, con qué finalidades, qué articulaciones se establecerán entre las lenguas de uso o de enseñanza, qué tipo de tratamiento se dará a las lenguas (las lenguas como disciplinas, las lenguas a través de las disciplinas, dispositivos bilingües, por ejemplo). Por último, el nivel micro involucra las decisiones de los/las profesores al momento de elaborar los programas de enseñanza de lenguas según las orientaciones curriculares y las decisiones pedagógicas de la institución.

Cada uno de estos niveles de decisión, se vincula con instrumentos específicos que configuran la política lingüística educativa de un país, de una institución, de las aulas e involucra determinados decisores. Los diseños curriculares y los marcos de referencia para la enseñanza convocan a funcionarios estatales, a equipos técnicos ministeriales y a especialistas en enseñanza (de lenguas, de otras disciplinas), los proyectos institucionales involucran a equipos docentes organizados por departamentos o áreas, a los directivos de la institución, las familias (en ocasiones) y los programas y planificaciones escolares implican la tarea de diseño de los y las profesores según las directrices curriculares estatales y los lineamientos pedagógicos de la institución.

Dado que asumimos que la integración de SL y SD se inscribe en enfoques bi- y plurilingües y que el caso de estudio involucra una institución escolar con oferta curricular plurilingüe, en la siguiente sección realizaremos algunas consideraciones sobre la diversificación de lenguas en la escuela y nos detendremos en las dimensiones a tener en cuenta en el diseño del proyecto lingüístico escolar.

1.5.1 Diversificar las lenguas en la escuela

La diversificación de la enseñanza de lenguas en contexto escolar goza de adhesión generalizada. Con distintos intereses, agentes de la sociedad civil, organismos oficiales, estatales y supraestatales, empresas, promueven el aprendizaje de varias lenguas y llevan

adelante acciones concretas para tal diversificación con vistas a aumentar las oportunidades y/o los incentivos para aprender lenguas (Cooper, 1997). Coste (2010) se interroga sobre la orientación de la diversificación y pone en discusión dos argumentos en torno a la oferta de lenguas en contexto escolar. El primero es el argumento de una única lengua extranjera en la escuela. Esta es una idea anclada en la sociedad en general más que en ámbitos científicos. La creencia de que es mejor que se aprenda bien una lengua antes que un aprendizaje considerado dudoso de varias lenguas está alineada en ideologías monolingües que tienen al hablante nativo como referencia y meta. El otro argumento está ligado a la oferta plural de lenguas internacionales. Este argumento no discute la predominancia del inglés por su difusión internacional; sino que piensa la diversidad en términos de qué otras lenguas acompañan al inglés. Aquí se ponderan factores de diverso orden según los casos: posición geopolítica, bloques regionales, proyecto socio-educativo donde las lenguas asumen un rol determinante. Esta posición acepta la diversidad a condición de que las otras lenguas sean, de preferencia, internacionales y, en este sentido, se plantea un plurilingüismo de lenguas prestigiadas o bien el riesgo del unilingüismo de la lengua internacional.

Las voces críticas hacia una diversificación lingüística que pondera lenguas internacionales como activos económicos y como capitales en el ámbito social y en el contexto escolar son aún escasas (Martín Rojo, 2019; Martín Rojo & Pujolar, 2020; Sunyol & Codó, 2019). Estas perspectivas críticas problematizan el plurilingüismo en torno a un discurso economicista que otorga a las lenguas un valor en el mercado global y en la circulación de capitales y que impacta en la construcción de subjetividades. La enseñanza de lenguas se asocia a factores de éxito, de posibilidades laborales y de movilidad. En un estudio sobre el impacto del discurso economicista en las políticas educativas en escuelas de la comunidad de Madrid, Martín Rojo (2019) destaca que las habilidades lingüísticas son vistas por los y las hablantes como activos en los que hay que invertir y administrar esfuerzos continuos. Según señala, esta ideología, sustentada en una lógica neoliberal, impregna hoy gran parte de los discursos en torno a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas.

En la institución escolar la gestión de las lenguas implica no sólo pensar la diversidad de lenguas que se ofrecen; sino también definir las modalidades en que estas se insertan y articulan, los recursos, los objetivos, las metodologías en un proyecto educativo. La diversificación de lenguas en el currículo escolar puede tener distinto alcance y afectar a todo el proyecto escolar o a algunas asignaturas. En el próximo apartado nos centraremos en conceptos más operativos de concreción de una política lingüística escolar con la noción de proyecto lingüístico educativo (PLE).

1.5.2 El proyecto lingüístico educativo

Denominamos proyecto lingüístico educativo (PLE) a un conjunto de acuerdos que adopta una comunidad escolar en materia lingüística, en el marco del proyecto educativo y curricular del centro educativo. Siguiendo a Ruiz Bikandi (2013) asumimos que el PLE es un instrumento de reflexión y de acción educativa que ayuda a dar respuesta a la pluralidad lingüística y cultural cada vez más presente en los centros escolares y en las aulas.

En el marco de una política lingüística descentralizada, como es el caso de Argentina, las instituciones educativas adquieren autonomía en la gestión y organización de la enseñanza y las decisiones sobre las lenguas atañen a los centros escolares (Pérez, 2015). En ese contexto, surge la necesidad de contar con un instrumento que permita organizar y articular dicha autonomía. Este instrumento se concreta en el PLE, un concepto contemplado en la legislación educativa española bajo la denominación de Proyecto lingüístico de Centro (Masats & Noguero, 2016; Ruiz Bikandi, 2013).

Como en todo instrumento que regula la organización de la enseñanza, en la definición del PLE, en tanto objeto social, convergen la política lingüística y la didáctica de las lenguas. De esta intersección surge la política lingüística que se hace efectiva a través de las instituciones educativas y cuyo producto se reconoce en las políticas lingüísticas educativas (Beacco, 2016). La literatura sobre el tema (Ruiz Bikandi, 1997, 2013; Trujillo Saéz, 2010) propone un conjunto de dimensiones a considerar para la elaboración de un PLE que involucra dos niveles de decisiones: el proyecto educativo institucional (PEI) y el proyecto curricular (PC). La Tabla 3 sintetiza los principales aspectos que deben ser objeto de reflexión y toma de decisiones a la hora de elaborar un proyecto lingüístico educativo (PLE) sensible al contexto.

La elaboración de los acuerdos en torno a los aspectos contemplados en el PLE tiene como base la situación sociolingüística del centro escolar y su puesta en práctica exige el acuerdo y el trabajo articulado del cuerpo docente y directivo. Tal como lo plantea Antúnez (1991), citado en Cassany et al. (2008), elaborar un proyecto lingüístico es más que un trabajo direccionado a la consecución de un instrumento administrativo y burocratizado. Se trata, más bien, de una oportunidad de problematizar, revisar y poner en común aspectos formativos y organizativos de la educación lingüística. Según su postura, el PLE constituye una excelente oportunidad para revisar metodologías y perspectivas de enseñanza, aún vigentes, que tienden a aislar el trabajo escolar con cada lengua en compartimentos estancos y que privilegian el abordaje de aspectos formales de la lengua desconectados del desarrollo de capacidades discursivas necesarias para la construcción de saberes escolares. Las

decisiones adoptadas por una institución en torno a la educación lingüística del alumnado plantean desafíos ideológicos, curriculares y metodológicos que atenderemos en el próximo apartado.

Tabla 3

El Proyecto Lingüístico Educativo-Adaptado de Ruiz Bikandi (2003)

<p>Proyecto educativo institucional (PEI)</p> <p>Situación sociolingüístico de la institución:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lenguas y variedades lingüísticas del entorno, lengua vehicular de enseñanza, lengua de comunicación en la escuela. - Objetivos educativos referidos a las lenguas. - Criterios para la conformación de grupos de alumnos, - Criterios para el uso de las lenguas en la escuela en relación con los objetivos, la situación sociolingüística y la búsqueda de relaciones de colaboración entre distintos estamentos (familia, entidades culturales, cívicas, profesorado, alumnado). <p>Proyecto curricular (PC)</p> <p>En los distintos ciclos y niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribución de las lenguas en la escuela y del tiempo dedicado a la L1, L2, L3 en cada ciclo y nivel educativo; - Tipo de tratamiento de las lenguas que se enseñan. - Lengua de inicio para la lecto-escritura <p>Entre las diversas áreas (lingüísticas y no lingüísticas):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definición de criterios metodológicos de enseñanza respecto del desarrollo de la lengua oral, de la lectura, de la escritura en cada ciclo y en cada lengua; - Decisiones respecto de qué materia se dictará en qué lengua y cuándo - Planificación lingüística de acciones que involucran diversas áreas (proyectos interdisciplinarios, talleres, seminarios, etc.); - Planificación lingüística de acciones con repercusión pública tales como festivales, actos escolares, experiencias de intercambio escolar, visitas. <p>Entre las diversas lenguas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aspectos metodológicos transversales a todas las lenguas con especificaciones si fuera necesario; - Decisiones sobre la evaluación de las capacidades lingüísticas y discursivas de los estudiantes; - Secuenciación de contenidos en cada lengua considerados en interrelación; - Decisiones sobre tiempos y espacios institucionales de cada lengua

1.5.3 Retos para un proyecto lingüístico plurilingüe

Sobre la base de un PLE integrador y coherente Masats y Noguerol (2016) postulan desafíos ideológicos que deben contemplarse en la construcción de un PLE atento a las demandas actuales. Entre ellos destacan: (a) definir qué lenguas van a considerarse en el PLE,

(b) determinar el modo en que se abordará el trabajo integrado de las lenguas, (c) definir procedimientos para un tratamiento de las lenguas en todo el currículo, (d) estructurar los aprendizajes a partir de actividades que impliquen hacer cosas con las lenguas.

El primer reto supone pensar la articulación de las lenguas en el PLE mediante decisiones sobre la lengua que será vehículo de comunicación y recurso para favorecer la cohesión social, las lenguas que serán objeto de aprendizaje y aquellas que emergerán durante la realización de actividades y las lenguas que servirán de vehículo de los saberes escolares.

El segundo reto, de orden metodológico, invita a replantear la idea de plurilingüismo como la suma de monolingüismos y a superar el enfoque singular en el que cada lengua se enseña al margen de las otras y de otros saberes escolares para planificar según los principios de la didáctica integrada de las lenguas. Un modo de hacer operativa la integración es a través de proyectos interdisciplinarios en otra lengua de modo tal que la lengua extranjera se apropie del tiempo y de los contenidos de un área disciplinar determinada.

El tercer reto está vinculado al carácter central que asume la lengua en el quehacer escolar en la construcción de saberes disciplinares mediatizados en prácticas discursivas de oralidad y escritura, en el desarrollo de habilidades de pensamiento y en la sociabilidad de los/las jóvenes y adolescentes. Este planteamiento implica establecer transversalidades entre las disciplinas y articular los currículos de las áreas lingüísticas (lengua de escolarización, lenguas extranjeras) y denominadas no lingüísticas (otras disciplinas escolares).

Para una gestión holística de la diversidad Beacco (2016) sugiere algunas formas de convergencia: la adopción de finalidades comunes a los aprendizajes lingüísticos vinculadas con valores educativos tales como la ciudadanía democrática, la identificación de estrategias discursivas comunes a las distintas disciplinas (la descripción de acontecimientos, por ejemplo) que puedan vincularse con distintos contenidos curriculares, el desarrollo de una conciencia discursiva mediante un trabajo reflexivo en torno a géneros discursivos propios de cada disciplina, la definición de objetivos lingüísticos diferenciados pero basados en descriptores comunes, la adopción de metodologías compartidas como el abordaje de la escritura como proceso cognitivo y discursivo, la inclusión de actividades metalingüísticas relativas a las lenguas y a los aspectos formales de los géneros discursivos.

El cuarto reto se apoya en una concepción de estudiante en tanto actor social, usuario/a de una lengua extranjera que se apropia en el uso y como bilingüe emergente. Esta visión del alumnado tiene implicancias en el diseño del currículo escolar. Las orientaciones metodológicas, en este sentido, apuestan a dinamizar los aprendizajes a partir de tareas realizadas por los/las estudiantes y de su participación en el mundo social. El enfoque por

proyectos bi- plurilingües, el abordaje por competencias parciales está en la base del desarrollo de un currículo experiencial que esta línea sustenta.

1.6 A modo de cierre

En este capítulo hemos presentado los principales ejes conceptuales que inspiran y nutren esta investigación doctoral y que dan cuenta, además, de una posición epistemológica respecto de la comprensión del objeto de estudio: la integración de SL y SD. Partimos de una concepción participativa del aprendizaje y de una concepción de lengua entendida en tanto práctica social, movilizadora en situación de enseñanza y aprendizaje, y en la que coexisten dos o más lenguas. Situados en esta línea de pensamiento, las alternancias de lenguas en tanto recurso y estrategia (en niveles macro, meso y micro) forman parte de repertorios plurilingües que se ponen en juego en tareas concretas. La didáctica del plurilingüismo nos aporta, así, un marco conceptual pertinente para comprender la integración de SL y SD.

El panorama sobre la enseñanza bilingüe en Argentina nos permite situar este estudio sobre la integración de SL y SD en una concepción de bilingüismo ligado al estudio intensivo de lenguas extranjeras internacionales y asociado a una modalidad de funcionamiento basado en la docencia compartida. Al ser prácticas escolares, la integración de SL y SD se piensa, además, como parte de un proyecto lingüístico escolar, eje vinculado a dimensiones institucionales. Ahora bien, la comprensión crítica de nuestro objeto de estudio reclama un posicionamiento metodológico amplio, que no limite la integración de SL y SD a cuestiones pedagógicas, sino que las vincule con dimensiones políticas y sociales. De las asunciones de enfoques y herramientas metodológicas para el tratamiento y análisis de datos, nos ocuparemos en el próximo capítulo.

Capítulo 2

Marco metodológico

2.1 Introducción

En este capítulo, se expondrá el posicionamiento metodológico asumido en esta investigación y se presentarán las herramientas analíticas que orientan el proceso de recolección e interpretación de datos. Con el objetivo de conocer cómo una comunidad educativa hace propias las prácticas de integración de saberes lingüísticos (SL) y saberes disciplinares (SD) y el modo en que estas influyen en la construcción de dichos saberes, en los roles docentes y en la estructura curricular del Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas (COBL), se optó por un estudio de caso en una escuela secundaria pública IPEM 270-Manuel Belgrano. Una postura metodológica, acorde a estas metas de investigación, reclama metodologías cualitativas de corte interpretativo, en particular, la etnografía como modo de acercamiento a la realidad escolar.

Este capítulo inicia con la presentación de argumentos que justifican el estudio de caso como perspectiva de investigación adoptada (2.2). Le sigue, luego, la referencia a la asunción de una postura etnográfica crítica de las políticas lingüísticas de las que las prácticas de integración de SL y SD forman parte (2.3). En línea con el interés de reconocer múltiples agencias, con sus acciones e intereses en la interpretación y la apropiación de dichas políticas, se hace explícito un abordaje multidimensional de la integración de SL y SD (2.4), que contempla tres niveles de análisis, cada uno de los cuales orienta las preguntas de investigación de esta tesis: (a) las políticas públicas (nivel macro), (b) las prácticas institucionales (nivel meso) y (c) las prácticas en el aula (nivel micro). Luego, se detallan las herramientas de análisis de datos empíricos (2.5), que se nutren de cuatro grandes líneas: (a) la etnografía escolar, (b) el análisis crítico del discurso, (c) el enfoque interaccional y (d) el plurilingüismo y la cognición en la interacción. La construcción de una red contextual de datos como marco interpretativo para el análisis (2.6) y las técnicas de recolección y transcripción de datos (2.7) conforman decisiones centrales del tratamiento de datos. Por último, referiremos a las unidades de análisis en esta investigación (2.8), derivadas de las perspectivas ética y émica adoptadas.

2.2 Un estudio de caso como opción metodológica

Comenzaremos puntualizando algunos aspectos clave que definen el estudio de caso como metodología de investigación en esta tesis:

(a) El estudio multidimensional y en profundidad fue realizado en una institución pública de enseñanza secundaria, el IPEM 270-Manuel Belgrano. El centro escolar fue escogido porque allí sucedían experiencias de trabajo integrado entre profesoras de lenguas extranjeras y de otras asignaturas con mucha más recurrencia que en otros centros escolares que ofrecían el COBL; por su accesibilidad (su ubicación en zona céntrica de la ciudad y la apertura de las autoridades y el cuerpo docente) y por la facilidad para organizar la observación. Así, en la definición del caso, se ha privilegiado no sólo el interés temático y conceptual —las prácticas de integración de SL y SD—, sino también las condiciones que hacían posible el acceso a los datos empíricos.

(b) Los estudios de caso son intensivos, tanto en relación con el tiempo como en la recolección de datos (Stake, 1999) y de allí también, la opción por un estudio de caso único. Se priorizó el interés por un conocimiento profundo del caso y sus particularidades para una comprensión, holística y contextual, de lo que sucedía en la escuela por sobre la generalización de los resultados (Neiman & Quaranta, 2006). Mi estancia en el IPEM 270 se prolongó durante más de dos años (desde marzo de 2017 hasta agosto de 2019) e involucró datos empíricos provenientes de distintas fuentes⁷, articuladas con las dimensiones desde las cuales se optó por indagar la integración de SL y SD (véase sección 2.4 de este capítulo). La cátedra compartida, que implicaba el trabajo entre docentes de lenguas extranjeras y de disciplinas denominadas no lingüísticas, emergieron en la escena escolar en tanto formatos pedagógicos y se tornaron objetos de estudios específicos para comprender la integración de SL y SD. En el próximo capítulo, se darán detalles de mi aproximación al campo.

(c) El foco de investigación estuvo puesto en experiencias situadas. En efecto, la delimitación del caso apuntó a observar y registrar determinadas prácticas de integración de SL y SD en el Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas en el IPEM 270. Interesaba comprender cómo se gestaba y se implementaba la integración en la escuela y en las aulas; qué consecuencias tenían esas prácticas en los roles docentes, y cómo se entrelazaban las prácticas integradas con las políticas institucionales y las políticas socioeducativas que las enmarcaban. En este punto, las aulas de lengua extranjera y de otras disciplinas del COBL se consideraron no sólo como espacios pedagógicos, sino como espacios sociales e ideológicos que legitiman determinados modos de hacer la integración de SL y SD.

⁷ El Capítulo 3 detalla el tipo de datos recogidos junto con una breve descripción y datos cuantitativos correspondientes.

La indagación de prácticas en su contexto natural, sin designar grupos testigos, experimentales, ni manipular variables, se explica por el interés de explorar la integración de SL y SD tal como ocurría en la escuela y en las aulas. Tal decisión implicaba estar atenta a los momentos en los que se generaban dichas prácticas que, de por sí, son complejas por su carácter interdisciplinario y por desarrollarse dentro de dispositivos institucionales muy diversos, como veremos más adelante, en el capítulo 5.

En síntesis, la opción por un estudio de caso único se reveló pertinente para comprender con profundidad la complejidad de las prácticas de integración de SL y SD en el ámbito escolar, para articular, mediante la etnografía, el “decir” la integración con el “hacer” la integración y para contribuir a una mirada situada y crítica de la integración nutrida de un amplio abanico de herramientas y de métodos de investigación de campo.

2.3 Una perspectiva etnográfica crítica de las políticas lingüísticas educativas

Asumir el estudio de caso como perspectiva metodológica para abordar la integración de SL y SD implica describir en profundidad prácticas educativas situadas en donde las decisiones sobre qué se integra, cómo se integra, qué objetivos tiene la integración, con qué recursos y qué tipo de prácticas se promueven no se separan de las condiciones institucionales y sociales. En esta línea, diremos que la apuesta metodológica en este estudio de caso se sitúa en perspectivas críticas y etnográficas de las políticas lingüísticas (Codó, 2020; Pérez Milans, 2015, 2018). Desde esta visión, asumimos que las prácticas de integración de SL y SD se sitúan en la intersección de una red de actividades y discursos, institucionales y sociales, que se desarrollan y circulan en el sitio donde dichas prácticas tienen lugar (el IPPEM- 270, Manuel Belgrano). De modo que, si bien esta investigación coloca las prácticas de integración de SL y SD en el centro de análisis, las considera vinculadas a otras dimensiones políticas, sociales e históricas que dan forma a tales prácticas y que, al mismo tiempo, son moldeadas por dichas prácticas.

En un recorrido histórico por el campo de la política y planificación del lenguaje (PPL) Fraser y Romero Massobrio (2020) recuperan las tres etapas de evolución de las PPL propuestas por Ricento (2000) y sitúan hacia fines de los ochenta el surgimiento de una política lingüística crítica, de base etnográfica y discursiva, nutrida de los aportes de la sociolingüística y la etnografía del habla. Esta rama de la PPL tuvo gran impulso a inicios del siglo XXI y una rápida evolución que dio lugar a trabajos que buscan comprender las maneras en que los actores sociales interpretan las políticas del lenguaje en diversos contextos institucionales (Pérez Milans, 2018). Uno de los cuestionamientos más

sobresalientes de esta corriente crítica es la direccionalidad de las políticas lingüísticas. En efecto, este enfoque señala la necesidad de superar un análisis de arriba hacia abajo de las políticas e incentiva considerar las acciones que suceden en las bases, donde los actores, en sus relaciones interpersonales, pueden oponer resistencia o alinearse con las políticas dominantes. Desde esta perspectiva, optamos por la etnografía como un modo de acercamiento a esas bases y a las voces de los actores, en nombre de quienes se formulan las políticas.

Esta visión llevó a los estudios sobre PPL a preocuparse por articular los niveles de estudio micro (las políticas del aula, por ej.), con niveles meso (las políticas institucionales) y macro (el discurso oficial, por ej.). La consolidación de esta perspectiva en el campo se vio reforzada por técnicas heurísticas que invitan a documentar los modos en que textos, discursos y prácticas se entrecruzan en distintos entornos de acción desde la producción a la apropiación de políticas del lenguaje. La metáfora de la “cebolla” difundida por Ricento y Hornberger (1996) para referir a la multiplicidad de capas que caracteriza los procesos asociados a las políticas del lenguaje no hace más que reforzar esta idea de considerar la concurrencia de distintos agentes, niveles de decisiones e intereses que operan en un determinado proceso. Desde el punto de vista metodológico, esta posición respecto de la PPL reclama herramientas analíticas multidisciplinares para describir acciones políticas en torno a la integración de SL y SD. Una perspectiva multidisciplinar y multidimensional de la integración de SL y SD será el foco de tratamiento en la siguiente sección.

2.4 Un abordaje de la integración en tres dimensiones y las preguntas de investigación

Para llevar adelante una descripción multidimensional de la integración de SL y SD, que tuviera en cuenta las múltiples agencias que operan en su formulación e implementación, esta investigación se organizó en estudios empíricos de tres niveles: (1) la integración de SL y SD en las políticas públicas y en el COBL, (2) la integración de SL y SD en las prácticas institucionales y (3) la integración de SL y SD en las aulas del IPEM 270, Manuel Belgrano. Cada uno de estos niveles de análisis orientó las preguntas de investigación de esta tesis. Así, el estudio sobre la integración en las política públicas (Parte 1 de esta tesis) se propuso describir el contexto de surgimiento del COBL y comprender el sentido de la integración de SL y SD en los textos oficiales a través de un análisis crítico del discurso de las normativas nacionales y provinciales que regulan el funcionamiento de la enseñanza secundaria orientada. Las preguntas de investigación contempladas en este estudio apuntan a una contextualización histórica y sociopolítica de la integración y son las siguientes: ¿En qué

contexto surge el COBL en la provincia de Córdoba? ¿Qué ideologías sobre las lenguas y su enseñanza vehiculizan los discursos oficiales que regulan el COBL? ¿Qué ideologías sostienen las prácticas de integración en la legislación sobre la enseñanza y las lenguas en el COBL? ¿Cuáles son las formas que asume la integración de SL y SD en las normativas oficiales?

En el estudio referido a la integración en las prácticas escolares (parte 2 de esta tesis), el foco de atención es la institución escolar (capítulo 5) en tanto espacio social que legitima sentidos en torno a la integración de SL y SD en sus prácticas cotidianas. Asumimos que la integración de SL y SD en el IPEM 270-Manuel Belgrano no puede desentenderse del modo en que los actores le otorgan significación dentro de un proyecto curricular y plurilingüe. Las preguntas de investigación en este segundo estudio estuvieron orientadas a comprender qué valoraciones y sentidos se atribuyen a la integración en las prácticas interactivas cotidianas de la escuela, qué rol cumple el proyecto lingüístico escolar en la legitimación de tales prácticas, qué formas adoptan las prácticas de integración en la escuela y qué espacios curriculares involucran.

El interés por las formas de hacer la integración de SL y SD en las prácticas escolares incluyó también un estudio de nivel micro (capítulos 6 y 7) que se propuso comprender la integración de saberes lingüísticos y disciplinares durante la planificación de experiencias concretas de integración y en situaciones interactivas en las aulas. Para este estudio, resultaron útiles herramientas analíticas de las perspectivas interaccionistas como el análisis conversacional de orientación etnometodológica (Nussbaum, 2007; Tusón Valls, 2002). Dado que las experiencias registradas en las aulas se caracterizan por el contacto de dos o más lenguas, consideramos pertinente incluir, además, herramientas de análisis desarrolladas por los estudios sobre bi- y plurilingüismo, interacción y cognición (Gajo 2011; Gajo & Berthoud, 2008; Steffen, 2013). En este tercer nivel de análisis, centrado en las interacciones durante las planificaciones (véase capítulo 6) y en las clases (véase capítulo 7), las preguntas de investigación fueron las siguientes: ¿Cómo se construye la relación de colaboración entre docentes de lenguas extranjeras y de disciplinas denominadas no lingüísticas cuando planifican y gestionan juntas/os tareas en las aulas? ¿Cómo se negocian los objetivos, los recursos, los objetos y los roles en la planificación y gestión conjunta de tareas orientadas a la integración de SL y SD?

El siguiente cuadro sintetiza las tres dimensiones de los estudios para abordar la integración y articula estas dimensiones con los objetivos de cada estudio, la metodología y las herramientas analíticas utilizadas. Conviene señalar que la numeración de los estudios no

implica jerarquía, sino más bien representa un modo operativo de hacer foco en cada plano de análisis (macro, meso y micro).

Tabla 4
Las tres dimensiones de análisis de la integración

Estudio	Objetivos	Metodología	Herramientas de análisis
La dimensión socio-política	Comprender la integración de SL y SD como parte de las políticas públicas.	Análisis documental de la legislación nacional y provincial sobre el COBL y las prácticas de integración.	Análisis crítico del discurso (Fairclough, 1995; Fairclough & Wodak, 1997)
La dimensión institucional	Comprender el modo en que los actores institucionales significan las prácticas de integración de SL y SD en el centro escolar.	Enfoque etnográfico: entrevistas semi-estructuradas, grupos de discusión con estudiantes, participación en clases y eventos escolares, notas de campo.	Etnografía escolar (Erickson, 1984; Woods, 1986)
La dimensión interaccional	Describir las formas de colaboración y los mecanismos de integración de SL y SD en la planificación y en las aulas.	Observación, registro y transcripción de conversaciones de planificación y de clases de integración de SL y SD en 4.º y 6.º años del COBL.	Análisis interaccional (Nussbaum, 2007; Tusón Valls, 2002) Plurilingüismo, interacción y cognición (Gajo 2011; Gajo y Berthoud, 2008; Steffen, 2013)

Tal como muestra la Tabla 4, el planteamiento metodológico para una visión de conjunto sobre la integración de SL y SD se pensó en función de la articulación de tres estudios empíricos. Además, se organizó a partir de tres planos de acción estrechamente relacionados y que se fueron retroalimentando a lo largo del proceso de investigación: (1) el trabajo en colaboración con las profesoras de lenguas extranjeras y de la formación general del IPPEM 270 en dos experiencias desarrolladas a través de la modalidad de cátedra compartida. El acompañamiento tanto en la planificación como durante el desarrollo de las clases permitió un anclaje en la realidad escolar vivida desde adentro; (2) la adopción de un enfoque etnográfico a través de la asunción de una cierta competencia de miembro de la institución escolar y (3) el interés por las situaciones interactivas en las aulas para comprender cómo los y las participantes dan sentido a la integración de SL y SD en acciones situadas.

En consonancia con esta posición metodológica y dada la heterogeneidad de materiales empíricos recolectados, esta tesis combina instrumentos de análisis de datos provenientes de distintas tradiciones investigativas que especificaremos en el siguiente apartado.

2.5 Herramientas de análisis

Los principales métodos de análisis utilizados en esta tesis reciben las contribuciones de tres tradiciones concretas: (a) el análisis crítico del discurso (ACD) desarrollado en el ámbito de la lingüística crítica para el análisis de representaciones (Fairclough, 1995), (b) la etnografía escolar, que incorpora el método de observación-participación a las prácticas comunicativas cotidianas, y se apoya, principalmente, en la etnografía de la comunicación de Gumperz & Hymes (1972) y (c) las perspectivas interaccionistas, que se nutren de las tradiciones sociológicas de la etnometodología (Garfinkel, 1967) y se amplían con los estudios sobre el rol del plurilingüismo en la interacción y en la construcción de saberes (Fonseca & Gajo, 2016; Gajo, 2013).

2.5.1 El análisis crítico del discurso

El discurso es un concepto central y transversal en los estudios que componen esta investigación y es considerado en su dimensión social y praxeológica. Nos situamos aquí en la línea de trabajos que intentan conectar el discurso con el estudio de la estructura social (Fairclough, 1995); de modo que aspectos discursivos, lingüísticos y semánticos se analicen articulados a los procesos de construcción y transformación de la estructura social que configura las prácticas y que, a la vez, es configurada por estas.

Cuando hablamos de discurso, nos referimos a eventos discursivos entendidos como prácticas sociales, reguladas socialmente y que, además de permitir la realización de acciones situadas, vehiculizan ideologías y creencias en torno a dichas acciones (Martín Rojo, 2003b). Las tres dimensiones del discurso como texto, práctica discursiva y práctica sociocultural (Fairclough, 1992) son útiles para una metodología de análisis que busca no sólo descripciones basadas en ciertas elecciones lingüísticas en los textos producidos, sino también, explicaciones y relaciones entre procesos discursivos y procesos sociales. El hecho de considerar y describir el discurso como práctica social sugiere una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan (Fairclough & Wodak, 1997). Así, por ejemplo, la legislación escolar que analizamos (véase capítulo 4) produce discursos sobre la integración como práctica

educativa, pero, al mismo tiempo, estos discursos crean una imagen sobre la integración orientada a procesos de innovación educativa. Esta investigación busca reconstruir el entramado de sentidos en torno a la integración de saberes lingüísticos y disciplinares producidos por las diversas voces que habitan la institución escolar (las autoridades educativas gubernamentales e institucionales, los y las profesores/as, los y las estudiantes).

La asunción de una perspectiva crítica del discurso implica no sólo posicionarse en una concepción de lengua como praxis antes que como estructura, sino también, examinar los efectos tanto sociales y políticos de las prácticas discursivas. Entre los discursos analizados en esta tesis y las ideologías que emergen de ellos figuran, por ejemplo, las normativas oficiales nacionales y provinciales que regulan la formación plurilingüe de los estudiantes que optan por el COBL. Allí, el análisis crítico estuvo centrado en comprender cómo se construyen, desde el discurso oficial, las representaciones sobre las lenguas y su enseñanza y los sentidos sobre la integración de SL y SD. Mediante el estudio de formas de designar y referir a las lenguas como a los modos de definir y caracterizar la integración, fue posible vincular dichos discursos con procesos históricos, sociales e institucionales, insertos en procesos de transformación educativa.

Dado que las prácticas de integración de SL y SD no se pueden considerar desvinculadas del ámbito institucional en el que tienen lugar, otras prácticas discursivas analizadas desde la óptica del ACD fueron las entrevistas semiestructuradas a profesoras del ciclo orientado Lenguas, profesoras de idiomas y de otras asignaturas, los grupos focales con estudiantes y los discursos (programas) en torno a las disciplinas que estructuran el currículo escolar. En estas instancias, el interés analítico estuvo centrado en los argumentos y actitudes hacia el trabajo integrado entre saberes lingüísticos y disciplinares desde la óptica de la política lingüística que implementa la escuela elegida como caso.

Consideramos también las interacciones registradas en la planificación de la integración y en las aulas como prácticas discursivas que construyen y constituyen la integración de lenguas y disciplinas denominadas no lingüísticas. Desde la perspectiva del ACD, es posible comprender las relaciones de poder entre los ámbitos disciplinares involucrados, manifestadas en los modos en que se negocian los objetivos, los recursos, los roles por medio del discurso. Esta mirada sobre el discurso en términos de poder y de asimetrías entre los y las participantes (Fairclough, 1995) ha orientado el análisis de las formas discursivas y las posiciones asumidas durante las conversaciones de planificación de unidades de enseñanza que integran determinadas lenguas con determinadas disciplinas y durante las clases.

2.5.2 La etnografía escolar y una aproximación situada a las prácticas de integración

Al ser la integración de SL y SD la cuestión de fondo en esta tesis y al asumir que dichas prácticas toman forma en eventos discursivos en la institución tomada como caso de estudio, se optó por la etnografía como método de observación y de descripción de dichas prácticas. La etnografía, disciplina vinculada inicialmente a la antropología y, más tarde, a los trabajos en antropología lingüística y sociolingüística, se interesa por comprender el modo en el que los actores se comportan e interactúan en contexto, busca descubrir creencias, valores y sentidos desde dentro del grupo, desde las perspectivas de sus miembros (Woods, 1987).

Hacer etnografía en contexto educativo implica una descripción densa y multidimensional de la realidad escolar para dar cuenta de su complejidad (Nussbaum, 2017) y comprender los comportamientos de profesores y estudiantes en los usos lingüísticos en situación de enseñanza y de aprendizaje. Uno de los principios básicos señalados por Erickson (1984) para el trabajo etnográfico en el ámbito educativo consiste en considerar como exótico aquello que es familiar y cotidiano al grupo objeto de estudio. Se trata de asumir, como investigadora, una actitud de extrañeza frente aquello que se torna natural e invisible a los actores escolares y para ello, resulta útil tomar cierta distancia y formularse preguntas cuyas respuestas puedan encontrarse con la observación de la vida cotidiana en la escuela. El método de observación participante se nutre de los desarrollos del campo de estudio de la etnografía de la comunicación de Gumperz y Hymes (1972), quienes incorporan el método antropológico de observación-participación al estudio de cómo se organizan las prácticas comunicativas cotidianas de comunidades concretas.

Los procedimientos pertinentes para la etnografía escolar implican una permanencia relativamente prolongada del investigador en el terreno y una atención especial a las prácticas efectivas a partir del material empírico recolectado de las situaciones de enseñanza (Cicurel, 2011). Respecto del rol de quien investiga en el método etnográfico, Litalien et al. (2012) reconocen tres modos de intervención, situados en un continuo, que van desde el rol de *observador pasivo* quien decide no involucrarse en las actividades escolares y privilegia la observación directa, *el observador activo* con escasa participación en la vida escolar, y, en el otro extremo, *el participante activo* comprometido con las actividades del grupo que observa en el terreno de investigación.

En mi modo de acercamiento a la realidad escolar, mi posición en tanto investigadora se situó preferentemente en esta última vía (véase capítulo 5) y en tal sentido, implicó que mi relación con la realidad escolar no estuviera ajena a mis valores, preferencias y convicciones

sobre la enseñanza plurilingüe. De este modo, como en toda investigación etnográfica, mi participación en la escuela contribuyó a la creación de los espacios y las prácticas que generaron los datos de esta investigación. En efecto, mis encuentros con profesoras y estudiantes durante las entrevistas y los grupos de discusión, mi participación en el dictado de clases han llevado a definir también ciertos modos de funcionamiento de las prácticas de integración en la escuela y han hecho emerger interrogantes, opiniones y creencias respecto de dichas prácticas. Los datos de investigación se construyen, así, no sólo en el producto final, sino también durante el proceso investigativo, que es encuentro de reflexividades, entre el investigador, con su bagaje teórico y su *ethos* social, y los actores institucionales implicados; en un intento de conciliar los puntos de vista ético y émico (Martín Rojo, 2003b). A partir de estas consideraciones, la perspectiva metodológica asumida entiende que la etnografía escolar

No es sólo el proceso de participación y observación de y en una comunidad, es también el producto, el resultado acabado de esa experiencia, el relato que de ella se hace para acercarla a unos lectores que pueden desconocerla o que les resulta enriquecedor verla desde otra perspectiva. (Martín Rojo, 2003b)

Para una aproximación a la integración de SL y SD, era importante dotarse de herramientas que permitieran conciliar las perspectivas ética y émica. Por un lado, el diseño de una guía de observación del centro escolar fue útil para registrar lo que sucedía en el centro escolar (véase capítulo 5), pero, por otro lado, también era importante incorporar el punto de vista de los miembros del IPEM 270. Para ello, decidimos participar, junto a las profesoras de lenguas y de disciplinas, en las tareas de planificación e implementación de la integración de SL y SD en las aulas.

2.5.3 Perspectivas interaccionistas y bi- y plurilingües

Todas las actividades escolares registradas en torno a la idea de integración de SL y SD en el IPEM 270-Manuel Belgrano, tales como la organización y planificación de las actividades, la elección de recursos, la distribución de los roles discurre en situaciones interactivas. A partir de esta consideración, las perspectivas interaccionistas se revelan centrales para el tratamiento de datos en esta investigación. Tenemos que considerar, también, que en las prácticas observadas intervienen dos (o más) lenguas y dos disciplinas, y que las lenguas, en alternancia, tienen una función en la construcción de saberes disciplinares (Gajo, 2011; Gajo et al. 2008; Steffen, 2013) que es preciso desentrañar. Por eso consideramos que los estudios sobre bi- y plurilingüismo e interacción ofrecen herramientas

analíticas pertinentes para comprender los mecanismos bi- plurilingües desplegados. Este entramado de perspectivas metodológicas obedece a la diversidad de materialidades discursivas recolectadas (véase sección 2.6 de este capítulo).

En consonancia con el marco conceptual adoptado en esta investigación (véase capítulo 1), nos detendremos en herramientas conceptuales que nos resultaron útiles para el análisis de (a) los roles y los procesos de colaboración entre profesores de lenguas extranjeras y disciplinas no lingüísticas; (b) los objetos negociados en el discurso; y (c) los objetivos y las prácticas de la integración de SL y SD en las interacciones en aulas de docencia compartida. De los enfoques interaccionistas, nos dotamos de herramientas analíticas provenientes de varios campos disciplinares que tienen en común su preocupación por los usos situados del lenguaje: la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1986), la teoría de la interacción social (Goffman, 1974), la etnografía lingüística crítica (Creese, 2005), el análisis conversacional y la etnometodología (Garfinkel, 2006; Nussbaum, 2007).

Partimos de la consideración de que las interacciones constituyen eventos de habla específicos en los cuales los y las participantes, a través del discurso, indexan sus roles sociales e institucionales en torno a la integración y los interpretan mutuamente. Del mismo modo que lo hacen los y las participantes, mi trabajo analítico como investigadora buscó descubrir los principios de significación en las instancias interactivas registradas, construyendo así un contexto de interpretación particular en torno a la integración de SL y SD. Es allí donde la perspectiva émica y ética confluyen y se influyen mutuamente.

2.5.4 Roles y posicionamientos sociales

Para el análisis de la estructura de las interacciones y del posicionamiento de los participantes en sus prácticas nos valemos de conceptos provenientes de la teoría de la interacción social de Goffman (1974). En sus trabajos, Goffman se interesa por el posicionamiento de los participantes en el intercambio verbal según el estatus de participación o rol que una persona desempeña en la interacción en una situación concreta. La noción de rol resulta operativa como marco de análisis. En la conceptualización que Goffman hace del concepto de rol distingue una dimensión normativa del rol (la obligación del rol) como también su carácter contingente y emergente en interacciones situadas. De este modo, afirma que el individuo posee una multiplicidad de roles, pero que, en un contexto de interacción específico, está llamado a identificarse con un rol particular dejando al resto en estado de latencia.

Dentro de esta perspectiva, es importante sumar el concepto de posicionamiento. Para introducirse en el análisis de las posiciones de los actores en el trabajo integrado, en particular la colaboración entre docentes, nos resultan útiles los aportes de la teoría del posicionamiento (Davies & Harré, 1990, 2007). La teoría del posicionamiento se inscribe en el campo epistemológico de la psicología social y se entiende como una teoría del comportamiento social que destaca el modo en el que los agentes sociales se asignan en la conversación derechos y deberes para decir y actuar. El concepto de posicionamiento es entendido como un fenómeno conversacional que se desarrolla en la interacción como forma de acción conjunta entre los y las participantes. En esa interacción, las personas se posicionan y son posicionadas de varias formas en las conversaciones en las que participan. En nuestro análisis para comprender cómo se construye la relación de colaboración en la interacción (véase capítulo 6), ponemos el foco en los recursos lingüísticos movilizados cuando las profesoras de lenguas y de otras asignaturas negocian objetivos lingüísticos y disciplinares, recursos, roles y tareas.

2.5.5 La perspectiva émica y la intersubjetividad

La etnografía de la comunicación (Hymes, 1968) y la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982) aportan el concepto de *emic*, que refiere a un modo de mirar los procesos locales de los participantes desde adentro, sin proyectar miradas ni interpretaciones externas (a esto denominamos mirada *etic*). Este concepto emana del método de trabajo conocido como la observación participante en la que el o la investigador/a se integra a la comunidad que investiga para convertirse en un participante más y, así, poder captar los sentidos locales de los participantes.

Los enfoques etnográficos actuales combinan la mirada *emic* y *etic*. Una vez realizado el trabajo de campo el o la investigador/a interpreta, compara y relativiza los datos empíricos obtenidos a la luz de su propio *ethos*, y de su bagaje teórico, que incluye voces de otros especialistas, por lo tanto, hace dialogar la mirada interna con la externa. En esta línea, la perspectiva interaccionista para el análisis de datos etnográficos implica un doble movimiento a la vez interno y externo. El movimiento interno remite al intento de búsqueda y acercamiento a los intercambios para ponerse en el lugar del otro. El movimiento externo implica distancia para la reflexión para que aquello que es naturalizado y que se da por supuesto pueda ser problematizado y cuestionado. Este juego de miradas no es otro que el juego de reflexividades e intersubjetividades que Vasilachis de Gialdino (2006) reconoce como experiencia dialógica constitutiva de la experiencia etnográfica.

2.5.6 Prácticas bi- y plurilingües y construcción conceptual

Los modos bi- y plurilingües y monolingües, al ser abordados en relación con el tratamiento de saberes disciplinares, plantean el rol de los recursos lingüísticos y discursivos movilizados. En prácticas en modo bi- y plurilingüe, el continuo entre instancias de reflexiones lingüísticas y de conceptualizaciones hace emerger prácticas lingüísticas tales como la reformulación, la repetición, la traducción, los contrastes (Fonseca, 2016, Gajo et al, 2008). Estos recursos lingüísticos se ponen en evidencia en procesos de (re)mediación siempre que sean problematizados en las aulas. En prácticas en modo monolingüe, el postulado de la transparencia lingüística tiende a simplificar la relación de la lengua con los objetivos disciplinares y la lengua se concibe como un simple vehículo de saberes. De allí que la línea suizo francófona (Gajo, 2006, 2011) sostenga que el principio de opacidad, antes que el de la transparencia, sea un anclaje, a nivel didáctico, para la construcción de una metodología de enseñanza bi- y plurilingüe.

En esta misma línea investigativa, nos resultan operativas las categorizaciones sobre tipos de saberes en juego según la pertinencia para la dimensión disciplinar o para la dimensión lingüística (Domínguez Fonseca, 2017; Gajo, 2007). Situados en el paradigma disciplinar, los saberes lingüísticos negociados en la tarea en curso pueden ser *saberes inscritos, útiles o periféricos*, según la mayor o menor pertinencia para el tratamiento del tema disciplinar. Dentro del paradigma lingüístico, la comunicación de conceptos disciplinares puede oscilar entre *saberes obligatorios, compatibles o autónomos*, según sean más o menos pertinentes a la verbalización de saberes disciplinares.

Los parámetros utilizados por investigadores/as suizos/as para analizar interacciones en clases bilingües suizas en diversos campos de conocimientos (Gajo & Berthoud, 2018) serán considerados en el análisis de la dinámica de la gestión de SL y SD. Nos referimos a dos dimensiones: *el régimen lingüístico* y *el régimen de participación*. El régimen lingüístico tiene su anclaje en los conceptos de modo unilingüe y modo bilingüe de Grosjean (1993) (véase capítulo 1). El análisis del régimen lingüístico permite integrar dos procesos: (1) la/s lengua/s o el multilingüismo en uso (utilizada/s como herramienta de comunicación) y (2) la/s lenguas o multilingüismo como objeto de referencia para el tratamiento de temas disciplinares (lengua/s como objeto). Mientras que el primer proceso se produce a través de la alternancia de lenguas, el segundo apela a la puesta en relación entre lenguas y al contraste entre ellas.

Los conceptos de tipos de alternancia, desarrollados en el marco teórico (véase cap. 1, sección 1.3.7), serán recuperados en el análisis del régimen lingüístico para comprender su

funcionalidad en la integración de SL y SD. En particular, para el análisis de interacciones en las clases, nos servimos de los conceptos de mesoalternancia y de microalternancia para describir las estrategias de las profesoras de lengua y disciplina cuando abordan un tema en la docencia compartida. Cuando en la interacción un aspecto lingüístico se vuelve foco de atención, se pone en juego el segundo proceso, la lengua como objeto de referencia; y, allí, la alternancia puede asumir distintas funciones, con mayor o menor pertinencia para el tratamiento del saber disciplinar. Concretamente nos interesa comprender el modo en el que las profesoras, trabajando juntas, gestionan los recursos lingüísticos en un continuo entre modo monolingüe y modo bi- y plurilingüe.

El régimen de participación, es un concepto vinculado con el concepto de red de participación de Goffman (1991) quien entiende que la participación no es solo un encuentro entre dos personas sino más bien un fenómeno complejo vinculado con la acción, con reglas prácticas y que implica la asunción de varios roles o imágenes de sí. Según Gajo y Berthoud (2008), la participación no solo se configura en el orden de la interacción, también se vincula con aspectos institucionales como las tareas o formatos de actividad. Distinguen entre la monogestión y la multigestión de las tareas según el mayor o menor involucramiento de otros participantes en la interacción. Este régimen de participación adquiere su especificidad en la escuela, ámbito institucional donde las participaciones están reguladas por roles y actividades, que toman un formato específico, según los modos en que cada disciplina estructura las formas de transmisión de saberes. En esta investigación el régimen de participación será enmarcado en el trabajo en co-docencia en la cátedra compartida que implica modos de gestión de las tareas con distintos grados de colaboración entre las docentes involucradas.

La conjunción de los conceptos de régimen lingüístico y de régimen de participación en el análisis de interacciones nos permite el entrecruzamiento de datos para describir las interacciones en el marco de tareas disciplinares.

2.5.7 Herramientas de análisis para las interacciones en las aulas

Las interacciones en clase se caracterizan por un cierto número de rasgos, algunos de ellos, compartidos por situaciones de comunicación exolingüe (véase capítulo 1) y otros que son específicos. Recuperamos aquí algunos rasgos útiles para nuestros análisis:

Comenzaremos señalando el reconocimiento de un contrato didáctico configurado en los roles de los y las participantes en la interacción, en los que se reconocen asimetrías. Para Matthey (1996), la noción de contrato didáctico permite interrogar las relaciones entre

actividades visibles de enseñanza y aprendizaje y el proceso de adquisición. En este sentido, supera la clásica oposición adquisición/aprendizaje propuesta por Krashen (1985).

La secuencia de base del trabajo en el aula es la elicitación (Bange, 1992). Esta secuencia, reconocida por Mehan (1979) y por Sinclair y Coulthard (1975), se despliega en tres etapas: Iniciación, Réplica, Evaluación (IRE). Según Bange, desde una perspectiva conversacional, la secuencia de elicitación puede ser descompuesta en dos pares adyacentes encastrados: la primera conformada por la Iniciación y la Réplica y, la segunda, por el primer par la Evaluación. En este formato interaccional, la evaluación del profesor o de la profesora tiene un rol clave puesto que se posiciona respecto de la adecuación de la respuesta del o de la estudiante y orienta el intercambio hacia una evaluación positiva o negativa. Esta última puede desencadenar una secuencia de elicitación secundaria caracterizada por modificaciones en el input del profesor o de la profesora (repeticiones, simplificaciones y descomposición del acto iniciativo, sugerencias luego de una réplica incorrecta o incompleta, por ej.) con vistas a obtener la respuesta esperada. Estas secuencias se inscriben, a su vez, en secuencias más amplias alrededor de un tema o de una actividad específica.

La interacción es gestionada mayormente por el o la profesor/a quien decide la atribución de turnos de habla, gestiona los momentos de apertura y de cierre. El o la profesor/a dispone de una amplia gama de estrategias (verbales y gestuales) para expresar su acuerdo respecto de la toma de palabra por parte de un o una alumno/a (autoselección) o para autorizar a ese o esa estudiante a tomarla (heteroselección).

La doble enunciación caracterizada por un desdoblamiento de las redes enunciativas: a la red lingüística (relativa a la tarea en curso) se agrega otra red de naturaleza metalingüística (foco en la forma de la comunicación) que supone la evaluación constante del profesor o de la profesora.

El reconocimiento no sólo de un patrón organizativo de la interacción, dentro del cual alumnos/as y profesores/as hacen ciencia a través del lenguaje (Lemke, 1997); sino también de un patrón de significados que refieren a los contenidos disciplinares del intercambio, del episodio o de la clase. Se trata de un patrón interaccional de carácter semántico que establece relaciones de significado y que describe el contenido temático de un área de conocimiento específica. A este patrón de relaciones, Lemke denomina patrón temático. Este concepto es una herramienta que utilizaremos para analizar las redes conceptuales que se van co-construyendo en las clases.

A propósito de las estructuras interactivas en las aulas, Pekarek Doehler (1999, 2006) identifica dos formas de interacción en clase que funcionan según dos lógicas comunicativas específicas:

Las actividades que siguen la estructura triádica IRE. Este tipo de formato da lugar a cierto número de preguntas de parte del profesor o de la profesora y de una producción discursiva de los alumnos y las alumnas que se reduce a responder a estas preguntas, seguida de una evaluación por parte del profesor o de la profesora.

Actividades basadas en una implicación más activa de los y las estudiantes. En estos casos se observan intervenciones variadas por parte del profesor o de la profesora: preguntas, contraargumentos, procesos de regulación para ayudar a los estudiantes. Las preguntas son preguntas de información, abiertas, que desencadenan intervenciones por parte de los alumnos, que tienden a desarrollar sus ideas, tomar posición, en una co-construcción del patrón temático.

Pekarek (2006) considera que estas dos formas de interacción constituyen los dos polos de un eje de variación continua en función de grados de complejidad de las tareas discursivas. En el primer formato, encontramos el discurso uniforme y planificado que insta una lógica comunicativa fundada en la reproducción y que exige que los y las estudiantes participen en esquemas discursivos preestructurados. Los contenidos de aprendizaje son preferentemente monogestionados por el profesor. Por el otro lado, encontramos una interacción de desarrollo imprevisible, gestionado localmente y de manera colaborativa, que necesita que los alumnos movilicen sus capacidades discursivas. Este último se considera un marco más diversificado para la adquisición y allí los contenidos son poligestionados y co-construidos con los alumnos.

2.6 La construcción de una red contextual de datos

Con el fin de comprender las prácticas de integración de SL y SD en una escuela urbana de la ciudad de Córdoba, desde un enfoque etnográfico, optamos por datos interaccionales registrados en la escuela y las aulas como principal material de análisis. Pero no nos limitamos a ello. Teniendo en cuenta las tres dimensiones analíticas para abordar la integración de SL y SD, antes referida, ampliamos la conformación a un corpus de datos de naturaleza diversa que incluyen notas de campo, registros audios y audiovisuales, y documentos escritos (Tabla 5). Se trata de prácticas obtenidas del propio campo, de los protagonistas y sobre ellos que, siguiendo a Alcalá Recuerda (2006), denominamos red contextual de datos.

Tabla 5
Red contextual de datos de la investigación

Datos etnográficos de contextualización	Datos interaccionales de prácticas de integración de SL y SD	Datos de representación discursiva
Notas de campo de observaciones de las cátedras compartidas (2018-2019) Grabaciones de audio de clases de biología en modalidad unilingüe (2017) (2 h 30 m) Observación participante en capacitación docente sobre Jornada de Integración de Saberes (JIS) en Alianza Francesa (setiembre 2019) Observación participante en la Feria de Idiomas (2017) Informe escrito de actuación de la Asistente de idiomas (2018) Registro audio de técnicos de filmación (2018) (10 m) Observación participante en clases de biología (2017) Notas de conversación con la responsable del Área Curricular Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de la Nación (2018) Documento sobre el proyecto escolar del IPEM 270	Registros fílmicos de clases de cátedra compartida entre Biología y Lengua Adicional Portugués (2018) 8 clases (14 h reloj) Registros fílmicos de clases de cátedra compartida entre Ciudadanía y Participación, y Lengua Adicional Francés (2019) 6 clases (13 h reloj) Grabaciones de audio de reuniones de planificación entre profesoras de Biología y Lengua Adicional Portugués (2018) (4 h) Dos videos cortos elaborados por estudiantes y por docentes del COBL para la Feria de Idiomas 2017 (13 m 18 s)	Seis, entrevistas con profesoras de lenguas y dos, con profesoras de disciplinas no lingüísticas del COBL (6 h) Dos grupos focales con estudiantes de 5. ^{to} y 6. ^{to} año del COBL (12 estudiantes) (50 m) Intercambios por whastapp y mail entre profesoras de lenguas extranjeras y asignaturas de la formación general (2018-2019) Documentos de trabajo colaborativo en googledrive entre docentes de lenguas extranjeras y de disciplinas no lingüísticas (2019) Documento escrito sobre Jornadas de Integración de Saberes entre Ciencias. Naturales y Francés Material de estudio elaborado por profesoras de lenguas y de disciplinas Programas de disciplinas de la formación general y orientada

Los datos de representación discursiva (Anexo I) comprenden entrevistas semiestructuradas a profesoras de lenguas extranjeras y otras disciplinas del COBL; grupos focales con estudiantes sobre el proyecto del COBL y las prácticas de integración y material de estudio con actividades elaboradas por las profesoras de lenguas y de disciplinas para las cátedras compartidas; los correos electrónicos intercambiados con las profesoras; documentos que organizan la tarea de enseñanza como programas de las disciplinas, y parte del proyecto curricular de la escuela. Si bien entendemos que las entrevistas, los grupos focales y los intercambios por correo son datos interaccionales, decidimos incluirlos dentro de los datos de representación discursiva por el tipo de análisis por el que hemos optado para su tratamiento: el análisis del discurso. Los datos etnográficos (Anexo II) incluyen: (a) notas de campo de las observaciones de las cátedras compartidas entre lenguas extranjeras y otras disciplinas del

COBL y entre disciplinas de áreas lingüísticas y de la participación en eventos escolares (Feria de Idiomas y jornadas de capacitación) e (b) informes escritos sobre actores que participan en el proyecto lingüístico (los asistentes de idiomas). Por último, los datos interaccionales de las prácticas (Anexo III) corresponden a los registros audiovisuales de las clases de cátedra compartida entre disciplinas de las áreas de la formación orientada (lengua extranjera) como de la formación general y a las grabaciones en audio de las reuniones de planificación de dichas clases entre las docentes de lenguas extranjeras y de las disciplinas denominadas no lingüísticas.

El entramado de datos etnográficos, interaccionales y discursivos no sólo garantiza mayor validez a las interpretaciones realizadas, sino que, además, permite comprender cómo, a través de la práctica pedagógica de integración de SL y SD, se resignifican y se discuten modos de participación y formas de funcionamiento de la integración en diálogo con las políticas institucionales y legislativas.

Para el análisis de las entrevistas con profesoras, los grupos focales con estudiantes, los programas y los documentos oficiales se utilizan las herramientas del análisis crítico del discurso antes descrito (véase sección 2.5.1). En los documentos oficiales, el foco de análisis está en las formas de nominación y categorización y en los argumentos que legitiman, desde el discurso oficial, determinados sentidos acerca de la integración de SL y SD. Los datos emergentes permiten aproximarnos a la integración atendiendo a los siguientes aspectos: (a) los objetivos, (b) las modalidades o formatos de las prácticas de integración, (c) la organización del trabajo docente, (d) los objetos de la integración, (e) las bases conceptuales que fundamentan el trabajo integrado. En los programas de las disciplinas lingüísticas y las denominadas no lingüísticas, se presta especial interés a las referencias discursivas a determinadas formas de integración de saberes desde una perspectiva monolingüe o bi- y plurilingüe, a los objetos de integración, y a las estrategias metodológicas que definen el tipo de tratamiento de saberes en los espacios curriculares. En las entrevistas, el análisis discursivo apunta a identificar líneas argumentales y valoraciones sobre el Ciclo Orientado Lenguas y los modos de hacer integración en la escuela. Concretamente, en este último punto, interesa identificar el modo en el que los actores refieren a las prácticas de integración, las formas que estas asumen y los objetivos que, tanto profesores de lenguas extranjeras como de otras asignaturas, persiguen cuando deciden o proyectan involucrarse en experiencias de trabajo integrado.

Tal como afirmamos anteriormente, la planificación y el desarrollo de las cátedras compartidas entre lenguas extranjeras y disciplinas de la formación general se analizaron

según las herramientas del análisis interaccional de orientación etnometodológica. En las planificaciones, prestamos atención a los recursos lingüísticos y semánticos y turnos de habla presentes en las negociaciones de las profesoras respecto de (a) los objetivos lingüísticos y disciplinares, (b) los recursos, (c) la distribución de roles y (e) de las actividades. En los registros de las clases, el foco de análisis está puesto en la gestión interaccional de los roles, las lenguas (alternancias), los recursos y las actividades en la docencia compartida (véase capítulo 7). Las unidades de análisis en las clases corresponden a secuencias de intercambios en torno a tareas y recursos específicos seleccionados que atienden a tres tipos de instancias discursivas identificadas: (a) la comprensión interactiva de documentos, (b) la explicación del docente en una lengua con apoyos visuales en otra lengua (imágenes con textos) y (c) la interacción oral bilingüe. La delimitación de estas unidades analíticas presta atención a las siguientes acciones en los intercambios: (a) los mecanismos lingüísticos (apertura de una secuencia con foco en la dimensión lingüística, estrategias de tratamiento de aspectos lingüísticos y su relación con el saber disciplinar involucrado), (b) los movimientos discursivos de tratamiento de saberes curriculares (ejemplificación, categorización, recapitulación, por ej.), su orientación a modos monolingües o bi- y plurilingües y a formas de participación que oscilan entre la colaboración y la asistencia entre las docentes.

2.7 Acerca de la recolección y de la transcripción de datos

Las principales técnicas de recolección de datos para las reuniones de planificación, las clases, las entrevistas a docentes y los grupos focales con estudiantes consistieron en grabaciones de audio y de video. Desde el inicio de la investigación contamos con los recursos técnicos necesarios (cámara filmadora, grabadora de voz) facilitados por el equipo de investigación. Además, fue posible disponer del servicio de un equipo de técnicos especializados para el registro audiovisual de las clases. Entendemos que las decisiones técnicas de este equipo también son parte constitutiva de los datos de esta tesis. Para las grabaciones en video en las aulas, se utilizó una cámara filmadora con trípode, ubicada al fondo del aula, con una angulación en diagonal hacia el pizarrón. Se privilegió el plano general para cubrir la mayor parte del espacio físico. Para la grabación en exterior (el caso de la dramatización bilingüe en el patio de la escuela), se dispuso la técnica de cámara en mano para seguir el movimiento de los y las alumnos/as y poder tomar distintos planos (medio, detalle, primer plano).

Siguiendo a Mondada (2007a), consideramos que el registro video no sólo aporta un plus de información, sino que redefine el tipo de actividad que se documenta, el contexto en

el que se desarrolla y las consideraciones para su análisis. Esta modalidad de registro posibilita, además, una articulación fina entre multimodalidad, espacio, contexto social y material. En particular, para la comprensión del funcionamiento de la docencia compartida, el registro audiovisual facilitó la comprensión de la dimensión participativa de ambas profesoras a través de los usos del espacio, los movimientos corporales y gestuales, las tomas de palabra.

Respecto del trabajo de transcripción, entendemos que el propio proceso de transcripción es una forma de análisis (Duranti, 2000) e implica una primera manipulación de los datos recogidos (Tusón Valls, 2002). Las notaciones, la delimitación de fragmentos para el análisis, el tipo de simbología utilizada y el grado de detalle de la transcripción fueron decisiones tomadas según los objetivos de los estudios de esta tesis y el tipo de análisis que se efectuó. De este modo, para la transcripción de datos de representación discursiva como las entrevistas y conversaciones con estudiantes, se optó por una transcripción de nivel ortográfico puesto que el abordaje, en este caso, más discursivo, estuvo focalizado en el contenido del discurso. De la misma manera, las interacciones de las planificaciones entre las profesoras de lenguas y de otras asignaturas fueron registradas en audio y transcritas según la ortografía convencional dado el interés en el análisis del contenido de la conversación. Por el contrario, las clases fueron registradas en video y transcritas de manera más detallada utilizando una simbología inspirada de las convenciones ICOR desarrolladas por el equipo del laboratorio ICAR de la Universidad de Lyon 2 (Anexo IV). Para un abordaje interaccional minucioso de las clases, interesaba una comprensión profunda de las actuaciones de los y las docentes y del alumnado y, por ello, vimos necesario incorporar aspectos sonoros, gestos y movimientos que facilitarían una aproximación a la integración en distintos planos.

2.8 Dimensiones de análisis para describir la integración

En consideración con lo expuesto hasta aquí, la delimitación de unidades de análisis en esta investigación requería la consideración de una perspectiva émica de la acción social y un distanciamiento de conceptos apriorísticos. Para describir las relaciones de colaboración en la planificación y la gestión interactiva de la integración de saberes lingüísticos y disciplinares en las clases, consideramos dos dimensiones de análisis: (a) el régimen lingüístico y (b) el régimen de participación. Tomamos la noción de régimen tal cual la entienden Gajo y Berthoud (2018) en tanto herramienta analítica que permite examinar

modos de comunicación y de movilización de recursos (mono-, bi- y plurilingües) al servicio de saberes lingüísticos y disciplinares en las interacciones.

El régimen lingüístico pone el foco en los usos de la/s lengua/s implicada/s en el trabajo integrado (como vehículo/herramienta o como objeto de reflexión) y en el modo en el que se movilizan los recursos en la interacción (en modo monolingüe o en modo bi- y plurilingüe) cuando se definen temas, recursos y se planifican y gestionan las actividades. Estos ejes han de ser considerados en un continuo como lo muestra el gráfico 4:

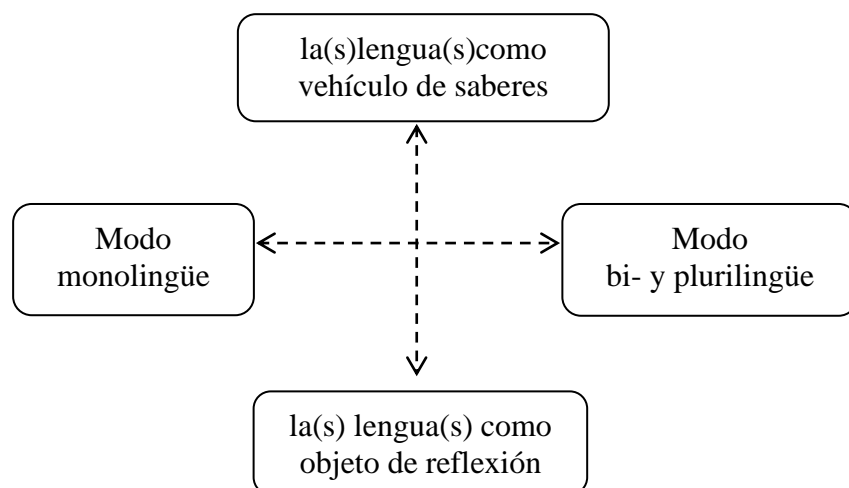


Gráfico 4. El régimen lingüístico

Estas categorías, dentro del régimen lingüístico, nos permiten observar las orientaciones de las decisiones de integración de SL y SD a través del discurso en las acciones de planificación y de resolución de tareas. Considerando los polos posicionados en los dos ejes, las prácticas de integración pueden estar más o menos orientadas a dos concepciones de la/s lengua/s:

la/s lengua/s como vehículo de saber disciplinar: Este polo se relaciona con la dimensión uso o *linguaging* (Gajo, 2019b) y considera objetivos centrados en la formulación discursiva de los saberes disciplinares. El énfasis está puesto en el rol vehicular de la lengua. La integración se conceptualiza en términos de acceso al saber disciplinar a través de la lengua considerada como soporte de dicho saber. Este polo se vincula con el proceso de mediación del discurso (Gajo, 2006, 2007; Steffen, 2013) y pone el foco en la comunicación del saber disciplinar; sin problematizar necesariamente cuestiones lingüísticas vinculadas con el saber disciplinar.

la lengua/s como objeto: Este polo está asociado al paradigma lingüístico, a la problematización de aspectos lingüísticos que mediatizan la puesta en discurso de saberes

disciplinares y a la reflexión sobre las lenguas de trabajo y entre ellas. Se relaciona con objetivos centrados en los saberes lingüísticos, en particular, en la reflexión metalingüística. Esta posición se vincula con el proceso de remediación (Gajo, 2006, 2007) activado, por ejemplo, en instancias de comparación léxica entre lenguas de explicación o aclaración de un término considerado opaco, de reformulación de una lengua a otra.

La movilización de los recursos lingüísticos disponibles en la integración puede direccionarse hacia algunos de estos dos polos: a) *el modo monolingüe*: refiere al trabajo que se ocupa de una lengua por vez y b) *el modo bi- y plurilingüe*: se activa cuando se movilizan mecanismos de alternancias, contrastes, comparación entre lenguas (dos o más) y reformulación de una lengua a otra. De este modo, el régimen lingüístico considera aspectos de la integración de SL y SD vinculados con los objetivos, los objetos, y los mecanismos lingüísticos y discursivos de la integración.

El régimen de participación pone el foco en los roles que asumen las profesoras de lengua extranjera y de la asignatura de la formación general en la docencia compartida. Este eje considera el liderazgo durante la planificación y la gestión de la participación en las actividades. Se considera que el o la profesor/a que lidera es quien lleva adelante determinadas decisiones en la planificación o dirige la interacción con los y las estudiantes formulando preguntas, evaluando o incentivando las participaciones de los y las estudiantes. Siguiendo los trabajos de Creese sobre docencia compartida (2002, 2005), distinguimos las siguientes formas de participación que deben considerarse también en un continuo entre: a) *asistencia*: una profesora brinda asistencia, apoyo a la otra. La asistencia puede ser de tipo disciplinar (precisando algún concepto, por ej.), lingüístico (dando un término equivalente en otra lengua o en la misma, por ej.) o técnico (manejando algún recurso técnico como el proyector), b) *coordinación*: cada una planifica y gestiona las actividades de modo independiente y c) *colaboración*: las profesoras se apoyan mutuamente en la planificación y co-gestionan las actividades y las interacciones en las aulas.



Gráfico 5. El régimen de participación

La siguiente tabla propone una síntesis general de las dimensiones de análisis, de los movimientos de las acciones observadas y de los aspectos de la integración que fueron foco de atención.

Tabla 6

Categorías analíticas para describir la integración

Dimensiones de análisis	Polos de las acciones	Aspectos de la integración
régimen lingüístico	lengua/s: vehículo/objeto modos: monolingüe/ bi- y plurilingüe	los objetivos los objetos los mecanismos lingüísticos y discursivos en la interacción
régimen de participación	asistencia coordinación colaboración	Los roles docentes en la docencia compartida: distribución de tareas, de lenguas, de recursos en la docencia compartida

Tras este panorama sobre las decisiones metodológicas que sostienen esta investigación, y que revelan una posición epistemológica respecto del objeto de estudio, en el próximo capítulo me detendré en el discurso oficial en torno a la integración de saberes y al plurilingüismo escolar y, para ello, apelaré a la legislación y documentos curriculares que enmarcan el funcionamiento del COBL de la enseñanza secundaria. Dado que esta tesis busca comprender el funcionamiento de la integración desde distintas perspectivas, el foco estará puesto en las normativas que rigen las políticas educativas en la escuela secundaria orientada en tanto marco histórico, ideológico y político de la integración de SL y SD.

Capítulo 3

El Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas y la formación plurilingüe en la enseñanza secundaria orientada

3.1 Introducción

Este capítulo propone una aproximación al contexto sociopolítico y a las acciones político-lingüísticas que enmarcan el surgimiento y el desarrollo del Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas (COBL) en la enseñanza secundaria de la provincia de Córdoba, propuesta formativa en las que se insertan las prácticas de integración de saberes lingüísticos (SL) y saberes disciplinares (SD) de la escuela pública seleccionada como caso de estudio. Consideramos importante desarrollar una aproximación a las políticas públicas, así como a las decisiones de planificación lingüística que permitan, por un lado, comprender el origen y la evolución de la formación orientada en lenguas, asociada a un proyecto político y a un proceso de reforma nacional y, por otro lado, explorar el componente ideológico que funda las decisiones y los principios de la educación lingüística en la legislación para el COBL. Asumimos que las prácticas de integración de SL y SD no pueden entenderse desvinculadas del contexto sociopolítico que las enmarca, al mismo tiempo que son enmarcadas por estas, y que los principios de una formación, que apuesta a la diversificación de lenguas, interrogan la relación de las lenguas de enseñanza con los aprendizajes escolares.

Para ello, proponemos, en este capítulo, una aproximación histórica y discursiva a las intenciones y los principios de política lingüística asociados a un proyecto de reforma educativa que asienta el COBL en una perspectiva plurilingüe de enseñanza. Para orientar las indagaciones de este capítulo se formularon las siguientes preguntas: (1) ¿en qué contexto surge el COBL en la provincia de Córdoba?, ¿qué antecedentes sirvieron de base para su conformación?, (2) ¿qué ideologías sobre las lenguas y su enseñanza vehiculizan los discursos que regulan el COBL?, (3) ¿sobre qué sentidos de plurilingüismo se asienta la formación orientada en Lenguas?

A los fines de delimitar este estudio se analizó, desde una perspectiva histórica y discursiva, un conjunto de normativas para la enseñanza de lenguas en el COBL, tanto a nivel nacional como provincial, a partir de las reformas educativas derivadas de la Ley Federal de Educación n.º 24195 de 1993 y de la Ley Nacional de Educación (LEN) n.º 26206 de 2006. Estas normativas, en tanto que prácticas discursivas situadas, no sólo orientan las prácticas escolares de la orientación Lenguas, sino que también crean representaciones sobre tales prácticas y asumen posicionamientos en torno al plurilingüismo escolar. Poner el foco en los

procesos de reforma escolar en un período y contexto determinados nos permite vislumbrar rupturas, continuidades e innovaciones en la gestión de las lenguas en la escuela secundaria orientada y en la concepción del lenguaje para los aprendizajes escolares.

Un enfoque discursivo, situado y crítico, define la perspectiva de abordaje de este capítulo que considera los textos legales seleccionados no sólo como construcciones discursivas inscritas en un contexto social e ideológico; sino como generadores de ciertos valores y saberes sobre las lenguas y su enseñanza, que pretenden legitimar en el contexto en el que actúan. Es importante señalar que los análisis e interpretaciones, aquí plasmados, no son ajenos a mi rol de investigadora activa en el centro escolar donde he llevado a cabo este estudio, a mi ideología y posición teórica sobre la enseñanza plurilingüe. En este sentido, podemos afirmar que este estudio es producto de un entramado de voces: las de los Estados nacional y provincial, la mía como investigadora y la de otros actores, especialistas y docentes que, indirectamente, se hacen presentes en este capítulo.

La estructura de este capítulo comienza con un panorama general sobre el sistema educativo en Córdoba (3.2) y, luego, adopta un criterio cronológico que acompaña la genealogía de la formación orientada en lenguas en la provincia de Córdoba: desde la reforma de los 90, que dio origen a la Educación Polimodal (EP) y dentro de esta a la Especialidad Idioma (3.3), hasta el período de reforma estructural del sistema educativo argentino devenida de la LEN n.º 26206 en el que se instituyó el COBL (3.4). El foco en el análisis del marco de referencia nacional del COBL (3.5) y en la implementación local de la orientación Lenguas (3.6) pone el acento en el modo en el que, a través de las normativas, se asume, desde las políticas públicas, concepciones y formas de plurilingüismo y un modo de gestión de las lenguas en la escuela secundaria orientada (3.7).

3.2 El sistema educativo de la provincia de Córdoba. Panorama general

Córdoba forma parte de las 23 provincias que componen la República Argentina. Localizada en la región centro del país, su capital es la ciudad homónima. Con una población de 3.978.984 habitantes, según el censo nacional de 2022, es la segunda provincia más poblada de Argentina. Alrededor del 40 % de sus habitantes viven en la ciudad capital; lo que la convierte en la segunda aglomeración urbana después del Gran Buenos Aires.

El carácter federal y descentralizado del sistema educativo argentino hace que el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada, sean responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del sistema educativo nacional. En consecuencia, son varios los actores involucrados en la

definición de las políticas educativas. A nivel nacional, el Consejo Federal de Educación (en adelante CFE) es el organismo de acuerdo y coordinación de la política educativa para asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional. Su presidente es el ministro de Educación de la Nación y está integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades. Los acuerdos federales en materia educativa están plasmados en resoluciones federales. En la provincia de Córdoba, el Ministerio de Educación provincial está a cargo de la gestión de la política educativa provincial según la Ley Provincial de Educación n.º 9870. De acuerdo a lo estipulado en dicha normativa, y en el marco de la Ley de Educación Nacional n.º 26206, la estructura organizativa del sistema educativo efectiviza trece años de escolaridad obligatoria en los siguientes niveles educativos: un año para el nivel Inicial, seis para el nivel Primario (6 a 11 años) y seis para el nivel secundario (12 a 17 años). La educación superior no es obligatoria y comprende los estudios superiores y universitarios que se cursan en institutos de educación superior y universidades.

3.2.1 El ciclo orientado en la escuela secundaria

Los acuerdos a nivel nacional en torno a la educación secundaria obligatoria están expresados en la Resolución 84/09 del CFE titulada *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Allí se define, entre otros aspectos, la estructura de la educación secundaria argentina en torno a dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común para todas las orientaciones, y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según las áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Esa misma estructura se reconoce en la Ley de Educación Provincial n.º 9870. El Diseño Curricular-Encuadre General 2011-2020 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba concreta aspectos organizativos y pedagógicos de la propuesta formativa para la escuela secundaria. Allí se establece que el Ciclo Orientado tendrá una duración de tres años y brindará una formación entre lo académico y lo técnico que contribuya a profundizar las funciones de la educación secundaria: la formación ciudadana, la continuación de estudios superiores y la formación para el mundo laboral.

Según las normativas, la oferta del Ciclo Orientado supone que los estudiantes, al final de sus estudios, se apropien de saberes específicos de ciertos campos de conocimiento, mediante la inclusión de un conjunto de espacios curriculares diferenciados para cada orientación y con modalidades específicas de funcionamiento. El diseño provincial estipula,

además, que la provincia de Córdoba adopta las diez orientaciones⁸ acordadas en la Res. n.º 84/09 del CFE y, luego, cada institución define aquella/s que integra/n su proyecto educativo institucional.

Los espacios curriculares de cada Ciclo Orientado con su carga horaria y propuestas pedagógicas se presentan en tomos que integran el diseño curricular jurisdiccional de la Educación Secundaria. Al Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas corresponde el Tomo 6. En el siguiente apartado desarrollaremos características del COBL asumiendo, primeramente, una perspectiva histórica que considera ciertos antecedentes en la formación orientada en lenguas en la provincia de Córdoba. Luego, nos detendremos en la política lingüística del COBL en vigencia.

3.3 La especialidad Idiomas como antecedente de la formación orientada en Lenguas

A los fines de historizar el surgimiento de una propuesta de formación plurilingüe en la provincia de Córdoba, es preciso remitirse a las normativas oficiales que acompañaron las transformaciones de las políticas educativas en los últimos treinta años. Tanto en el plano nacional como provincial, la producción de estos discursos toma sentido en el escenario sociopolítico en el cual emergen.

Las primeras acciones orientadas a la creación de una formación específica en lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria de Córdoba advienen en los años noventa, en el contexto de lo que el gobierno provincial denominó la *transformación de la calidad del sistema educativo de la Provincia de Córdoba* (Miranda, 2001). Esta transformación asumió un carácter de diferenciación respecto de las propuestas nacionales. Debemos situarnos en el período de transformación educativa de los años noventa durante la presidencia de Carlos Menem. Esta etapa se caracterizó por procesos de reforma del Estado nacional, descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales, y trajo aparejada una reforma estructural basada en principios de eficiencia y modernidad (Feldfeber & Gluz, 2011).

Durante este período, el discurso de transformación educativa es parte de un proceso mayor de cambios estructurales en la relación entre el Estado y la sociedad civil, así como de cambios en los valores educativos sostenidos desde posiciones que procuran: (a) el mejoramiento de las economías a través del fortalecimiento de los vínculos entre escolaridad,

⁸ Las Orientaciones son Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Ed. Física.

empleo y productividad, (b) el mejoramiento del desempeño de los estudiantes en competencias y habilidades relacionadas con el empleo, (c) un mayor control sobre el currículo, (d) la reducción de costos de servicios educativos que debían ser asumidos por los gobiernos de las provincias, y (e) el aumento de participación de la comunidad local en una doble vía: mayor intervención sobre los asuntos de la escuela y mayor presión del mercado a través de la elección de escuelas por parte de las familias (Miranda, 2001; Miranda et al. 2003). Estos aspectos de la reforma se encuentran plasmados en los documentos oficiales producidos durante esta época.

La descentralización federal fue una de las bases de la reforma de los noventa, que trajo como consecuencia la transferencia de los servicios educativos de nivel medio y superior no universitario a las jurisdicciones. Dichas transferencias estuvieron sujetas a convenios entre el Estado nacional y cada provincia. Ante la necesidad de garantizar cierta coherencia frente a la diversidad de situaciones que la descentralización planteaba, la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) n.º 24195 en 1993 fue un paso estratégico. Según advierte Abratte (2010), la transferencia educativa significó un punto de inflexión en la conformación tradicional del sistema, porque transformó los roles y las responsabilidades de la Nación y de las provincias en la regulación y funcionamiento del sistema educativo. En particular, y en los que muchos entienden como un proceso de recentralización, la Nación conservó para sí la intervención en áreas estratégicas como la definición de contenidos básicos, la evaluación de resultados, la capacitación docente, la coordinación de acuerdos con las provincias a través del Consejo Federal de Cultura y Educación.

La reforma involucró todos los niveles del sistema: Inicial, Básico, Medio y Superior. En lo que respecta a la enseñanza secundaria, la LFE creó la Educación Polimodal, dispositivo que perfilaba las formaciones especializadas en la educación secundaria. Su implementación correspondía a los tres últimos años de la enseñanza secundaria (de 15 a 17 años) y se proponía profundizar el conocimiento teórico de un conjunto de saberes agrupados en cinco modalidades u orientaciones: (1) Ciencias Naturales, (2) Economía y Gestión de las Organizaciones, (3) Humanidades y Ciencias Sociales, (4) Producción de Bienes y Servicios y (5) Artes, Diseño y Comunicación. Si bien se reconocía que estos ámbitos de conocimiento no debían ser concebidos como espacios cerrados, se admitía la necesidad de identificar saberes más específicos que definieran la identidad de cada una de estas modalidades y que respondieran a los requerimientos de los contextos regionales y comunitarios en los que las instituciones desarrollaban su actividad. Bajo esta premisa y en el contexto de

descentralización educativa, la organización de la EP tuvo respuestas diversas en las jurisdicciones.

En la provincia de Córdoba, el discurso de la transformación educativa de los noventa se construyó con base en un cambio estructural que entraba en tensión con la normativa nacional. A fines de los años 80, con la reforma de la Constitución provincial, que dio lugar a la sanción de la Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba n.º 8113 de 1991, se definieron estrategias y lineamientos de política educativa cuando el gobierno nacional aún estaba en proceso de elaboración de la normativa que organizaría el sistema educativo nacional.

Si bien los textos oficiales de la provincia respetaron los lineamientos generales nacionales, contemplaron una organización diferente respecto de las modalidades previstas en los acuerdos federales. La provincia de Córdoba decidió no adoptar la denominación de los niveles y ciclos de la LFE de 1993. A mediados de los años noventa, en medio de una crisis económica y social y sin debate en las cámaras legislativas cordobesas, se sancionó en diciembre de 1995 la ley n.º 8525/95 que estableció la siguiente estructura del sistema educativo provincial.

Tabla 7

Estructura del sistema educativo de Córdoba según la ley n.º 8525/95

Educación inicial					Educación Primaria						Educación Media						Educación Superior				
					Ciclos						Ciclos										
					1.º			2.º			Básico Unificado (CBU)			Especialización							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17					
					obligatoriedad																

Esta nueva estructura estableció para la enseñanza secundaria el Ciclo Básico de escolaridad obligatoria y el Ciclo de Especialización de 3 años de duración cada uno. El Ciclo Especialización significó un replanteo del encuadre pedagógico-didáctico y propuso una organización de los saberes especializados por campos de formación, entre ellos la Formación General (FG) y Formación Orientada (FO). La FG apuntaba a la adquisición de un

núcleo de competencias básicas comunes a todas las instituciones que ofrecían el Ciclo de Especialización. La FO, equivalente a la Educación Polimodal de la propuesta nacional, se proponía contextualizar y especificar saberes de la FG atendiendo a determinados campos del conocimiento y del quehacer social y productivo. Para la FO, la provincia adoptó tres tipos de orientaciones con sus respectivas especializaciones, en lugar de cinco modalidades definidas por el gobierno nacional: (1) Producción de Bienes y Servicios, (2) Economía y Gestión de las Organizaciones y (3) Humanidades.

Tal como lo muestra el siguiente cuadro, la Especialidad Idiomas formaba parte de la Orientación Humanidades, que se proponía consolidar una formación tendiente a facilitar conocimientos para la reflexión sobre los fundamentos de la lengua, sobre el pensamiento filosófico y para el análisis de fenómenos sociales desde modelos explicativos de las ciencias sociales y humanas (Diseño Curricular - Ciclos de Especialización, 1997).

Tabla 8

Los Ciclos de Especialización en la enseñanza secundaria

Orientaciones	Producción de Bienes y de Servicios	Economía y Gestión de las Organizaciones	Humanidades
Especialidades	Agrícola-ganadera y agroindustrial Producción industrial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestión Administrativa. ▪ Turismo, hotelería y transporte 	Ciencias Naturales Ciencias Sociales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arte ▪ Idiomas

A partir de esta nueva organización, el Ministerio de Educación provincial elaboró, en varias versiones, los diseños curriculares para los ciclos de Especialización de la Educación Media en los que se enunciaron las principales líneas de acción de la política educativa pública.

Para la especialidad Idiomas, si bien las normativas nacionales⁹ sirvieron de referencia para la elaboración de los proyectos curriculares de la jurisdicción, el trabajo del área de Lenguas Extranjeras, dependiente del Ministerio de Educación provincial, posibilitó encauzar las reformas educativas de los noventa y, en especial, la elaboración de los diseños

⁹ En el plano nacional, la planificación de la enseñanza de lenguas para la Educación Polimodal sienta sus bases en dos textos oficiales: (1) La Res. 25/97 del CFCyE que determina los contenidos básicos curriculares y orientados de la EP, en particular, el capítulo *Lenguas Extranjeras* y (2) El Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas- Serie A 15 del CFCyE de 1998. Estas normativas contemplan definiciones y visiones que permiten avanzar en la implementación de la Ley de 1993 y sirven de insumo para el diseño de la legislación provincial en materia de enseñanza de lenguas extranjeras.

Curriculares provinciales para los Ciclos de Especialización de la enseñanza secundaria. En el año 1997, el equipo técnico de lenguas extranjeras, en colaboración con profesores y especialistas en didáctica de las lenguas extranjeras de la entonces Escuela Superior de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, se abocó a la elaboración del documento curricular para la Especialidad Idiomas, que definía los objetivos, los contenidos del Ciclo y caracterizaba el campo ocupacional de la Especialidad. Esta normativa, de carácter general para todas las lenguas y publicada como anexo en el Diseño Curricular Ciclo de Especialización de la Orientación Humanidades (edición 1997), sienta las bases de un proyecto educativo local que se asume plurilingüe. En efecto, la Formación Especializada en Idiomas se plantea como objetivo el desarrollo de la educación lingüística desde una perspectiva plurilingüe y multicultural. Si bien el documento no define el alcance del término plurilingüe, se desprende, del siguiente fragmento, una concepción de plurilingüismo en tanto adición de competencias en un número restringido de lenguas extranjeras internacionales y en español:

La Formación Especializada en Idiomas tiene como objetivo promover la educación lingüística desde una concepción plurilingüe y multicultural. Los intercambios comunicativos en los distintos ámbitos del quehacer socio-cultural demandan a la sociedad actual el aprendizaje de lenguas extranjeras —inglés, francés, portugués, alemán, italiano— y la profundización de competencias lingüísticas y comunicativas en español. (Diseño Curricular Ciclo de Especialización, 1997, p.15)

Más adelante en el documento, se pone de manifiesto la visión de las lenguas en tanto capitales para el desempeño en el mundo globalizado: “Los avances tecnológicos, científicos, económicos, en un mundo tendiente a la creación de espacios de integración regional desde perspectivas globalizadoras, requieren de la utilización de otras lenguas como herramientas cada día más valoradas” (Diseño Curricular Ciclo de Especialización-Idiomas 1997, p.16)

El interés por la enseñanza intensiva de lenguas se traduce en la importante carga horaria asignada en el currículo de la Especialidad: 7 horas cátedras¹⁰ semanales para 4.^{to} año con un crecimiento progresivo de horas en 8 h para 5.^{to} y 9 h para 6.^{to} año. Si bien los contenidos de la formación y de la práctica especializada son definidos por cada escuela en sus proyectos institucionales, la descripción del nivel de desempeño en las lenguas de

¹⁰ La hora cátedra tiene una duración de 45 minutos.

enseñanza en el documento tiende a considerar los logros de cada lengua de manera aislada. La referencia al desarrollo de competencias de lectura, oralidad y escritura en “cada idioma seleccionado” o la incorporación de información cultural inherente a “la lengua elegida” no hace más que legitimar una visión compartimentada de la educación lingüística y una concepción de plurilingüismo como la sumatoria de competencias en varias lenguas, principalmente en inglés.

En otro orden, la proyección del campo ocupacional del estudiante y la estudiante que opta por la Especialidad Idiomas revela la preponderancia de los usos de las lenguas en situaciones interactivas en dominios académicos y empresariales. El documento afirma que “los intercambios culturales e interpersonales (en ferias, simposios, congresos, en organizaciones y empresas) serán campos ocupacionales posibles donde los egresados de la Especialidad podrán colaborar cumpliendo diversas funciones” (Diseño Curricular Ciclo de Especialización, 1997, p.16).

Este perfil es coherente con el interés de responder a demandas sociales vinculadas a los imperativos de la producción y al valor de los usos lingüísticos para las relaciones interpersonales en sectores productivos. En este sentido, se entiende la legitimación, planteada en el discurso, de interacciones lingüísticas desarrolladas en ciertos ámbitos considerados, en términos de Bourdieu (1984), como micromercados dominados por las estructuras globales.

El carácter general de la legislación provincial para la Especialidad Idiomas, sumado a la ausencia de orientaciones metodológicas, delega en las escuelas decisiones curriculares centrales para la Especialidad, tales como la elección de las lenguas de enseñanza, su distribución, los enfoques, los contenidos, los niveles de desempeño meta, los modos de tratamiento y de evaluación, entre otros aspectos. Los centros escolares se erigen, así, como los escenarios del cambio educativo y deben plasmar sus decisiones en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), instrumento central para la puesta en marcha de la reforma hacia cierta dirección. Si bien el discurso oficial sostiene la autonomía de las instituciones escolares, una de las críticas más agudas realizadas al sistema de reforma de la educación secundaria especializada radica en el escaso apoyo técnico por parte del gobierno provincial para acompañar estas transformaciones, tanto a nivel de infraestructura como de acompañamiento pedagógico.

La Especialidad Idiomas, en tanto estructura específica de la enseñanza Polimodal en la provincia Córdoba, fue la antesala para las escuelas que optan hoy por el COBL; en la medida en que propone una normativa local para la formación en lenguas extranjeras,

incentiva la definición de un proyecto lingüístico educativo sustentado en ideologías que, en el marco de un contexto de políticas neoliberales, destacan el valor de ciertas lenguas internacionales en el mercado y privilegia las lenguas como espacios curriculares compartimentados y sin vínculos con otros espacios curriculares de la Especialidad.

3.4 El ciclo orientado Bachiller en Lenguas, un nuevo modelo institucional

La sanción de la LEN 26206 en 2006, durante la presidencia del gobierno progresista de Néstor Kirchner (2003-2007), se lleva a cabo en un contexto sociopolítico que busca diferenciarse de las políticas promercado de los noventa y se orienta a recuperar el poder regulatorio del Estado. Durante este período, las políticas públicas responden al concepto de un Estado planificador que entra en diálogo con una sociedad civil complejizada; en particular, con los movimientos sociales cuyas demandas tomaron fuerza ante la ausencia del Estado durante las políticas neoliberales de los noventa (Varela, 2018).

Asistimos a una época de reestructuración del sistema educativo argentino, que entiende la educación como derecho para todos y todas, apuesta al federalismo, al reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural y a la integración regional desde una marcada posición latinoamericanista. Estos principios se manifiestan en los siguientes artículos de la LEN:

ARTÍCULO 5- El Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales.

ARTÍCULO 11- Los fines y objetivos de la política educativa nacional son: d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana. (...), ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.

ARTÍCULO 16.- La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.

Durante esta etapa, se evidencia un marcado interés por recuperar al Estado como herramienta fundamental para la construcción de políticas inclusivas en todos los ámbitos, en

especial, en el educativo. La extensión de la instrucción obligatoria hasta la finalización de la educación secundaria (obligatoria hasta los 17 años) plantea el desafío de ofrecer alternativas institucionales y pedagógicas para responder a realidades sociales y necesidades formativas diversas. En este contexto, los acuerdos federales, materializados en un conjunto de documentos, son herramientas centrales para este reposicionamiento del Estado en la definición de políticas educativas públicas y para garantizar la puesta en marcha de sentidos comunes en la enseñanza secundaria obligatoria. Ante la fragmentación y dispersión de la oferta educativa producto de las políticas de los noventa, tanto en lo normativo como en las prácticas, se aspiró a construir una nueva institucionalidad para la educación secundaria, sustentada en acuerdos políticos e institucionales que garanticen unidad nacional en la política de enseñanza. Así lo expresa el artículo 15 de la LEN:

ARTÍCULO 15.- El Sistema Educativo Nacional tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la falta de acuerdo a nivel nacional, como resultado de la política descentralizadora de los noventa, profundizó la fragmentación e inequidad en las jurisdicciones en lo referido a normativas, la oferta y las modalidades de enseñanza de lenguas en todos los niveles del sistema educativo. En este contexto, y tal como hemos mencionado anteriormente, la Especialización Idiomas en la provincia de Córdoba se construyó en un contexto de aislamiento respecto de lo que ocurría en otras provincias. Dentro de este marco de situación, las acciones del área de Lenguas Extranjeras del Departamento de Áreas Curriculares, Dirección Nacional de Gestión Educativa, del Ministerio de Educación reclamaban una tarea de planificación lingüística a nivel nacional que “debía comenzar por comprender el horizonte trazado por la ley y el papel que las lenguas podrían cumplir en el proyecto educativo” (Varela, 2018, p.91). La normativa nacional, a través de un conjunto de disposiciones, planteó objetivos lingüísticos concretos para la escuela secundaria que se traducen en el desarrollo de habilidades en español como lengua de escolarización, la posibilidad de acceso al aprendizaje de, al menos, una lengua extranjera según el art. 30 de la LEN y la inclusión del portugués según el art. 1 de la ley 26468:

ARTÍCULO 30.- La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Son sus objetivos desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.

ARTÍCULO 1º - Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley n.º 25181. En el caso de las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, corresponderá su inclusión desde el nivel *primario*.

La creación de una normativa curricular nacional, el consenso respecto de la adopción del enfoque plurilingüe e intercultural, la implementación de la ley del portugués, la modalidad de educación intercultural bilingüe, la formación de profesores de lenguas, el diseño de materiales figuraron entre los temas de agenda de gestión de las lenguas por parte del área de lenguas extranjeras del gobierno nacional.

El impulso de políticas públicas, tendientes a dotar de unidad pedagógica y organizativa al nivel secundario, está plasmada en los lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria aprobados por el Consejo Federal de Educación en 2009 (Res. CFE n.º 84/09). Este documento es el que define la Educación Secundaria Orientada organizada en propuestas formativas con base en trece¹¹ Orientaciones, la Orientación Lenguas entre ellas, con una duración de tres años en todas las jurisdicciones y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La resolución establece que las Orientaciones serán desarrolladas en el proceso de definición federal de Marcos de Referencia, instrumentos de políticas educativas que definen aspectos metodológicos y criterios para la organización curricular; y contempla la posibilidad para que, luego de un proceso de revisión del currículum, el Estado Nacional y las jurisdicciones puedan realizar modificaciones a esta lista de orientaciones. Dando continuidad a una política educativa descentralizadora, se estipula que cada jurisdicción podrá elegir las orientaciones que considere relevantes y pertinentes, y organizará un plan de formación común para toda la provincia que incluye la definición de los espacios curriculares.

¹¹ En el año 2009, a través de la Res. del CFE 84/09 se crearon las siguientes Orientaciones: Cs. Sociales y Humanidades, Cs. Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agro y Ambiente, Comunicación, Informática, Educación Física, y en 2019 con la Res. CFE 356/19 se crearon: Robótica y Programación, y Energía y Sustentabilidad.

La elección de la denominación Lenguas para la orientación fue producto de debates sostenidos en las mesas federales de trabajo. Entre las propuestas surgieron “inglés”, “lengua/s extranjera/s”; pero la opción plasmada en el texto fue la que los y las representantes consideraron más abarcadora de la diversidad de los contextos sociolingüísticos en el país: Bachiller en Lenguas.

En el contexto de una política pública nacional, tendiente a organizar la nueva secundaria orientada y a conseguir acuerdos a nivel curricular, la elaboración de instrumentos de planificación lingüística, bajo la coordinación del Área de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de la Nación, evidenció un gran dinamismo. Las aprobaciones del Marco de Referencia para la Orientación Bachiller en Lenguas (Res. CFE n.º 137/11 - Anexo VII), de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lenguas Extranjeras (NAP LE- Res. CFE n.º 181/12) y de los lineamientos para la formación inicial de profesores en lenguas extranjeras se acompañaron con iniciativas de capacitación docente y elaboración de materiales educativos de apoyo para impulsar la enseñanza de lenguas desde una perspectiva plurilingüe e intercultural. Todas estas acciones fueron realizadas por equipos federales y plurilingües, a través de una convocatoria amplia, que incluyó a miembros de equipos técnicos de lenguas de los Ministerios de Educación de las provincias, a formadores y a especialistas en enseñanza de lenguas de educación superior de distintos puntos del país.

En los documentos nacionales antes nombrados, el enfoque plurilingüe es objeto de gestión de la política lingüística educativa y se plantea como principio fundante de la planificación lingüística con implicancias en las dimensiones lingüística y metodológica. Desentrañar los sentidos de plurilingüismo vehiculizados en el principal texto de referencia del COBL, el Marco de Referencia para el Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas, es el propósito de la siguiente sección.

3.5 El Marco de Referencia para el Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas

Tal como hemos señalado, los marcos de referencia constituyen herramientas claves para gestionar la unificación del sistema educativo nacional en el contexto de la diversidad de normativas curriculares jurisdiccionales vigentes. El Marco de Referencia para el COBL fue elaborado en 2011 por un equipo de especialistas en enseñanza de lenguas extranjeras convocados federalmente. El proceso de construcción del documento tuvo en cuenta las disposiciones del CFE que establecían los componentes de consenso: la caracterización general de la propuesta, los saberes priorizados, los criterios de organización de los diseños curriculares y las sugerencias de organización pedagógica e institucional. La

problematización del contenido de este Marco de Referencia para el COBL, a través de un análisis discursivo, nos permitirá adentrarnos en los sentidos de plurilingüismo de esta propuesta formativa. Para comenzar diremos que la normativa oficial fundamenta el COBL en la escuela secundaria en la necesidad de

Construir un espacio en la educación obligatoria que permita a los jóvenes, a través del estudio de varias lenguas, sensibilizarse a los diversos modos de expresión, conocimiento y relación de las sociedades humanas ampliando y profundizando la reflexión sobre el lenguaje. (Consejo Federal de Educación, 2011, p.2)

Este propósito general para el COBL pone en evidencia, en primer lugar, la oferta de formación plurilingüe en la educación obligatoria y, en segundo lugar, el interés de formar, a través de las lenguas, un ciudadano sensible a la diversidad lingüística, cultural y consciente de los factores que intervienen en los usos de las lenguas y en el lenguaje. Esta doble intencionalidad, de orden sociocultural y lingüístico, va de la mano con el interés en garantizar, desde las políticas públicas, la posibilidad de que jóvenes de todo el país puedan acceder al conocimiento de más de una lengua. Este principio de democratización del conocimiento lingüístico busca reducir la brecha que tradicionalmente existe entre la demanda de los saberes lingüísticos, los actores capacitados y las posibilidades reales de aprendizaje de lenguas.

Un rasgo característico del COBL es la apuesta al plurilingüismo y a la interculturalidad; conceptos que definen la orientación de la política lingüística educativa nacional y sustentan las finalidades formativas del COBL, vinculadas con la valoración y respeto por la diversidad de identidades y con la justicia social:

La educación en Lenguas a través de una perspectiva intercultural y plurilingüe constituye un medio particularmente adecuado para la formación de ciudadanos y ciudadanas dispuestos a la comprensión de las diferencias incluso dentro de su propia lengua y cultura, capaces de desarrollarse plenamente en una sociedad diversa y de contribuir en forma solidaria a la convivencia en comunidad desde el conocimiento y el respeto a lo diferente para la construcción de una sociedad más justa (Consejo Federal de Educación, 2011, p.4).

A la par de esta visión formativa y más orientada a una política de reconocimiento, observamos también una visión instrumental de la formación plurilingüe asociada al desarrollo de capacidades intelectuales y prácticas para el ejercicio laboral. En este punto, el COBL se propone brindar, a través de las lenguas, herramientas para el desempeño de tareas en sectores como el turístico y recreativo, la industria cultural, el comercio exterior, las relaciones internacionales y la actuación como agente mediador en ámbitos familiares y comunitarios (relacionado con lenguas minoritarias). Así, el plurilingüismo es visto no sólo como una meta, sino también como un recurso para acceder a determinados sectores productivos y sociales, en donde el conocimiento de lenguas es considerado un capital distintivo y garante de la intercomprensión dentro de determinadas comunidades.

En otro orden, y en sintonía con la intencionalidad de la educación secundaria de preparar para la continuidad de estudios superiores, el COBL brinda herramientas para que los y las estudiantes que lo transiten puedan acceder a carreras pertenecientes a ámbitos muy diversos, desde las ciencias humanas y sociales, las ciencias del lenguaje, de la salud hasta el sector terciario y productivo (turismo, comercio exterior). De esta intención, se desprende una visión de ciudadano, cuyo capital plurilingüe permite el acceso a determinados campos de saber donde las lenguas son consideradas activos económicos y académicos.

Hemos referido a tres finalidades de la formación plurilingüe en el COBL vinculadas con las finalidades de la educación secundaria: la formación ciudadana, la preparación para el mundo laboral y la continuidad de los estudios superiores. En este sentido, el significado de plurilingüismo se amplía respecto de la formación especializada en idiomas de los noventa. Ya no sólo se aprende lenguas para insertarse en ámbitos productivos, para comunicar con otros; sino, para desarrollarse en espacios sociales que se asumen plurilingües y pluriculturales, espacios que no se ciñen a un territorio y que van más allá de un proyecto nacional; pues también incluyen el reto de la identidad regional. Esta idea de plurilingüismo como valor identitario significa un avance respecto de las políticas de los noventa.

En términos de saberes priorizados, la propuesta educativa plurilingüe del COBL privilegia, no ya la clásica competencia comunicativa en distintas lenguas (saber sobre las lenguas), sino más bien capacidades y habilidades culturales, pragmáticas, metalingüísticas de orden más general: la conciencia del lenguaje y su diversidad de usos en prácticas comunicativas escolares (las disciplinas, entre ellas); las relaciones entre lenguas, poder y representaciones sociales; la sensibilidad al rol del lenguaje en la construcción de relaciones sociales (en tareas de mediación, en proyectos sociocomunitarios, por ejemplo); la capacidad de resolución de conflictos.

En síntesis, hay un marcado interés en vincular la perspectiva plurilingüe con objetivos formativos y culturales. En términos operacionales, entendemos que el modo en el que los proyectos curriculares de las instituciones articulan, formulan y organizan la propuesta del COBL en función de estas tres finalidades —con énfasis en alguna de ellas más que en otras— tiene implicancias en los sentidos locales del plurilingüismo y en las relaciones de las lenguas con los saberes escolares. El caso de estudio en esta investigación pone el foco en estas significaciones más situadas.

3.5.1 Diversificación de lenguas y ruptura de una mirada compartimentada

Un aspecto significativo en el discurso del Marco de Referencia es el abandono de una mirada compartimentada sobre las lenguas que se enseñan. En efecto, según consta en el texto oficial, si bien se contempla el aprendizaje de lenguas en espacios curriculares específicos, el sentido de plurilingüe e intercultural, “antes de alentar una oferta meramente acumulativa, en términos de la cantidad de lenguas que se puedan ofrecer, apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el sistema” (Consejo Federal de Educación, Marco de Referencia COBL, 2011, p.6).

Esta idea de plurilingüismo, alejada de una visión sumatoria, se traduce, en el mismo documento, en sugerencias que invitan a “revisar enfoques y tradiciones que tienden a aislar el trabajo escolar con cada lengua en compartimientos separados, y a estas de los contextos políticos, sociales y culturales respectivos” (CFE, Marco de Referencia COBL, 2011, p.2). Se hace visible, así, el interés por perspectivas que piensan las relaciones entre lenguas y de las lenguas en usos situados.

Respecto de las lenguas de enseñanza, a diferencia de las normativas de los noventa, que impulsaban la inclusión del inglés como única lengua obligatoria y restringían la enseñanza de lenguas internacionales, el Marco de Referencia para el COBL no define *a priori* qué lenguas enseñar y establece que las lenguas podrán ser elegidas por las instituciones o las jurisdicciones que ofrezcan la orientación “no solo por la universalidad de su uso, sino también por su incidencia o valor cultural o por necesidades de integración social, cultural o económico-productivas, prioritariamente latinoamericana” (Consejo Federal de Educación, Marco Referencia COBL, 2011, p.4).

Estas consideraciones exigen reexaminar en cada contexto jurisdiccional e institucional el modo en el que las lenguas, susceptibles de ingresar en el espacio escolar, pueden ser incorporadas, atendiendo a factores de orden económico, social, cultural, y abre el juego para que agentes, ligados a dichos factores, influyan en las decisiones sobre las lenguas

y su enseñanza. Las recomendaciones para organizar las estructuras curriculares del COBL contemplan la inclusión de, al menos, tres lenguas extranjeras a lo largo de la formación específica: (a) la continuidad de la lengua extranjera cuyo estudio se inició en el Ciclo Básico o antes; (b) la enseñanza de una lengua-cultura 2 en los tres años del Ciclo Orientado y (c) un espacio curricular que garantice la sensibilización y aproximación a una lengua-cultura 3. Si bien estas proposiciones no especifican las lenguas de enseñanza, la realidad escolar demuestra el peso de las representaciones con la presencia del inglés desde el nivel primario (en muchos casos desde el nivel inicial); lo cual garantiza su continuidad curricular y su carácter de principal lengua extranjera. Por otro lado, en consonancia con la orientación de integración regional de las políticas públicas, que dio lugar a diversos convenios bilaterales entre los gobiernos de Argentina y Brasil¹² y, en particular, en cumplimiento de la ley 26.468 de oferta de portugués en la Educación Secundaria, la legislación prevé su inclusión dentro de las opciones curriculares de las escuelas con COBL.

Según podemos observar, el Marco de Referencia para la Orientación Lenguas, herramienta política central para la planificación de la enseñanza en el COBL, sustenta una concepción de plurilingüismo como meta de enseñanza, como valor para la formación de un ciudadano respetuoso de la diversidad y como activo económico y académico para estudios superiores. Para ello, apuesta a la diversificación de lenguas en el currículo y a perspectivas de enseñanza que rompan los compartimentos estancos que suelen delimitar el estudio de las lenguas como disciplinas. Esta visión de apertura es la que habilita opciones pedagógicas y gestos profesionales (véase capítulo 4) en donde se integran las lenguas y los objetos de conocimiento de otras asignaturas.

3.6 La orientación Lenguas en la provincia de Córdoba

La implementación del Ciclo Orientado en las instituciones secundarias de la provincia de Córdoba fue, en líneas generales, un proceso gradual. Según Ferreyra et al. (2013) se habilitaron todas las orientaciones aprobadas por resolución federal y las escuelas pudieron optar si iniciaban la nueva propuesta en el año 2011 en lo que se denominó “año de validación” o si la hacían directamente en 2012.

¹² Entre las acciones podemos citar: la Declaración conjunta entre el ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y el ministro de Educación de la República Federativa del Brasil de junio 2004, y el Protocolo entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y el Ministerio de Educación de la República Federativa del Brasil para la promoción de la enseñanza del español y portugués como segundas lenguas, noviembre 2005.

En lo que respecta al COBL, y según datos provenientes del área *Lenguas Extranjeras* del Ministerio de Educación provincial, seis escuelas secundarias de gestión estatal y otras seis escuelas de gestión privada, entre ellas escuelas de modalidad bilingüe, implementaron el COBL entre 2011 y 2012. Al momento de la puesta en marcha del COBL, el proceso de elaboración de la regulación para el COBL se encontraba en estado avanzado. En efecto, tras procesos de validación y consulta a diversos actores (docentes, directivos, supervisores, institutos superiores de formación docente, universidades, sindicatos y asociaciones profesionales), y de dispositivos de capacitación y asistencia técnico-pedagógica, en el año 2011, se publica el diseño curricular de la orientación Lenguas 2012-2015 (tomo 6) en su primera versión. Una versión revisada de esta normativa fue publicada en el año 2018 (Tomo 6 -Diseño Curricular de la Orientación 2012-2020), luego de un proceso de consulta virtual y voluntaria a docentes de la formación específica del COBL, gestionado desde el área de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia.

El diseño curricular del COBL, al igual que las demás regulaciones para todas las orientaciones, se construyó en concordancia con los acuerdos federales expresados en las resoluciones del CFE y, en particular, el Marco de Referencia para la COBL (Res CFE n.º 173/11). El equipo técnico del área de Lenguas Extranjeras del Ministerio provincial elaboró, además, documentos curriculares de apoyo al Tomo 6 con el objetivo de brindar a las y los docentes de la Orientación, principalmente de lenguas extranjeras, herramientas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de propuestas de enseñanza.

La estructura curricular para el COBL en la provincia de Córdoba, propuesta en el Tomo 6, es la que se muestra en el cuadro a continuación (Tabla 9). Cada institución elabora sus proyectos lingüísticos educativos en función de estas prescripciones de espacios curriculares obligatorios y opcionales.

Según se observa en el mapa curricular, el COBL se aferra a la tradición de la delimitación disciplinar y a la separación y jerarquía de las lenguas de enseñanza. El inglés continúa siendo la principal lengua extranjera de enseñanza. Este estatus diferencial puede verse no sólo por su inclusión desde el Ciclo Básico, sino también por la carga horaria asignada a cada lengua e, incluso, por la distinción entre las denominaciones “extranjera” y “adicional A y B” que se realiza entre el inglés y las otras lenguas. El proyecto incluye, además, espacios curriculares opcionales, denominados Espacios de Opción Institucional (EOI), cuya función es contextualizar, articular, profundizar y ampliar los aprendizajes y contenidos de la formación específica de la Orientación.

Respecto de las lenguas con presencia curricular, la formación plurilingüe en la Orientación contempla la adquisición y fortalecimiento de la capacidad de comunicación en, al menos, dos lenguas, una de ellas el inglés; además de la propia:

Tabla 9

La estructura curricular del Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas

	Espacios Curriculares	4to.	5to.	6to.	TOTAL
1	Matemática	4	4	4	12
2	Lengua y Literatura	4	4	5	13
3	Biología	4			4
4	Física		4		4
5	Química			4	4
6	Geografía	3	3		6
7	Historia	3	3		6
8	Lengua Extranjera -Inglés-	4	5	6	15
9	Educación Artística (1)	3	3	3	9
10	Psicología		3		3
11	Ciudadanía y Política			3	3
12	Filosofía			3	3
13	Educación Física	3	3	3	9
14	Formación para la Vida y el Trabajo	3	3	3	9
15	Lengua Adicional A	4	3	3	10
16	Lengua Adicional B	3	3	3	9
17	Espacios de Opción Institucional	3	3	4	10
	TOTAL HORAS	41	44	44	129
	CANTIDAD DE ESPACIOS CURRICULARES	12	13	12	37

Fuente: EDUCACIÓN SECUNDARIA, Documento de Síntesis de las Orientaciones 2012–2015 pp. 17

Respecto de la organización de la enseñanza, la normativa oficial ofrece alternativas de escenarios curriculares por los que cada institución podrá optar y entre los que se contempla la inclusión del portugués:

Escenario 1: enseñanza de dos lenguas adicionales (extranjeras, de señas, clásicas, originarias, regionales, de herencia, de inmigración antiguas y recientes) e introducción del portugués como lengua adicional A o B para dar cumplimiento a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley 26.468. De no ser así, uno de los espacios de opción institucional por los que opte la escuela deberá ofrecer a los estudiantes la posibilidad del estudio de la lengua portuguesa como lengua adicional C (EOI).

Escenario 2: enseñanza de una lengua adicional (extranjera, de señas, clásica, originaria, regional, de herencia, de inmigración antigua y reciente) y posibilidad de opción por el portugués como lengua adicional A para dar cumplimiento a la Ley de Educación Nacional n.º 26206 y la ley 26468. De no ser así, se deberá incluir en un año un espacio destinado a la lengua cultura portuguesa como lengua adicional C (EOI).

En estas propuestas de organización curricular, las lenguas son consideradas disciplinas escolares sin vínculos explícitos con otras disciplinas. Por otro lado, a pesar de no prescribir las lenguas curriculares, un aspecto llamativo, en el texto provincial, es la valoración de lenguas internacionales de tradicional presencia en el sistema escolar:

Cada una de las lenguas se destaca por su uso en distintos ámbitos del quehacer humano: el inglés es considerado lengua de comunicación internacional, frecuentemente utilizada en los medios de comunicación; el francés se destaca en los organismos oficiales internacionales, en los ámbitos turísticos y gastronómicos; el italiano se distingue en la industria automotriz y la moda, y el portugués —junto con el español— es la lengua del MERCOSUR (Diseño Curricular- Orientación Lenguas-Tomo 6, p.3)

Estas asociaciones, que vinculan lenguas internacionales con ciertos ámbitos de uso, refuerzan representaciones hegemónicas y estereotipadas sobre dichas lenguas. Además, el texto provincial deja entrever un discurso patrimonialista sobre las lenguas originarias y una visión sobre las lenguas de las migraciones que resalta la función de referencia comunitaria que la y el migrante establece con su cultura de origen:

En nuestro país conviven con el español el quechua, el guaraní, el toba, el mapuche, entre otras lenguas originarias que se valoran por constituir parte del patrimonio cultural y lingüístico argentino en su diversidad y complejidad histórica; también lenguas y variedades lingüísticas de comunidades de inmigrantes que llegaron a la Argentina en busca de nuevas oportunidades de vida, y que hoy son para ellos el medio principal para conectarse con sus culturas y tradiciones de origen. (Diseño Curricular- Orientación Lenguas-Tomo 6, p.4)

Más allá del reconocimiento de un plurilingüismo social en la normativa, la coexistencia de lenguas en el territorio nacional pareciera plantearse en un plano de convivencia armónica, exenta de conflictos devenidos del contacto lingüístico y cultural. Por otro lado, en la estructura organizativa del COBL, el documento incluye a las lenguas originarias, de migración y extranjeras en la categoría de lenguas adicionales sobre las que pondremos el foco en la siguiente sección.

3.6.1 Las lenguas adicionales

Tal como hemos visto, en el proyecto curricular del COBL las lenguas no maternas son denominadas como lengua extranjera (sólo para el inglés) y lenguas adicionales (extranjeras, de señas, clásicas, originarias, regionales, de herencia, de inmigración). Adherimos a la idea de Klett (2018) quien sostiene que estas apelaciones no sólo crean jerarquías entre las lenguas de enseñanza, sino que también las vacía de contenido significativo. En efecto, la elección del adjetivo adicional va de la mano con la idea de una lengua que se añade a otra y, en este sentido, deja entrever una visión de plurilingüismo como sumatoria de lenguas, contrario a una visión de lenguas en relación como postula el Marco de Referencia para el COBL.

Según el texto oficial de la provincia para el COBL (Tomo 6), la inclusión de las lenguas adicionales, susceptibles de ingresar en cada proyecto escolar, pretende ampliar el repertorio lingüístico de los y las jóvenes, profundizar la reflexión sobre el lenguaje desde una perspectiva sociocultural, y garantizar oportunidades de expresión y crecimiento personal y social. Estas finalidades ponen de relieve la dimensión lingüística y formativa de las lenguas, pero también dejan entrever la visión de lenguas como capitales, cuyo conocimiento garantiza el crecimiento personal y social. La escuela se erige, así, como un espacio social en el que, a través del COBL, se ofrece a quien lo curse la posibilidad de capitalizarse con el saber sobre determinadas lenguas.

De acuerdo con lo estipulado en el documento, la organización de los saberes para las lenguas adicionales considera tres ejes para su estructuración: (a) las prácticas de comprensión y de producción en LE vinculadas con ámbitos de experiencias de los y las estudiantes, (b) la conciencia sobre la lengua y los procesos de usos involucrados mediante la reflexión metalingüística y metacognitiva, y (c) el desarrollo de competencia sociocultural y de capacidades interculturales. A partir de estos tres ejes, la definición de saberes específicos, su progresión y gradación, queda en manos del equipo docente de lenguas extranjeras, según los criterios que estimen más adecuados. De este modo, la opción continúa siendo la enseñanza de una lengua extranjera como asignatura y los saberes lingüísticos se estructuran del mismo modo, cualquiera sea la lengua de enseñanza.

Respecto del abordaje de la enseñanza de las lenguas adicionales, la normativa propone orientaciones generales basadas en los siguientes principios: la contextualización de los saberes lingüísticos en tareas que movilicen los usos de las lenguas; la interacción como espacio de construcción de saberes; el vínculo de los saberes con experiencias significativas para los y las estudiantes; la diversificación de modos de apropiación curricular a través de

formatos curriculares como proyectos, trabajos de campo; la articulación con otros espacios curriculares a través del abordaje de textos en las lenguas-culturas que sean específicos de cada área. Este último punto es sensible a la integración de SL y SD en experiencias organizadas en talleres, uno de los dispositivos y formatos que habilitan la integración de SL y SD.

3.6.2 Los Espacios de Opción Institucional

Los Espacios de Opción Institucional (EOI) representan una innovación, no sólo por su denominación, sino por los abordajes que promueven de las lenguas y sus modos de inserción en la currícula. El texto oficial presenta un repertorio de opciones para que cada institución configure su propuesta en el marco de su proyecto pedagógico. Para la Orientación Lenguas, las opciones son (1) Lengua Adicional C; (2) Estudios Interculturales en Lenguas; (3) Intercomprensión en Lenguas; (4) Comunicación, Cultura y Sociedad; (5) Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En relación con la implementación de los EOI, se establece que cada institución podrá ofrecer para cada uno de los años del Ciclo Orientado, uno o dos Espacios de Opción Institucional. En el caso de que la institución ofrezca dos, el o la estudiante optará por uno de ellos; pero en el caso de que los dos EOI se desarrollen en distintos horarios, podrá cursar ambos. En este caso, deberá cumplir con el régimen de asistencia y acreditación vigente, aunque, a los fines de la promoción, deberá aprobar un EOI. También se contempla la posibilidad de que los y las docentes de un EOI y de otro espacio curricular o bien docentes de dos EOI del mismo año planteen una instancia de trabajo compartido y, en tal caso, los espacios son obligatorios para el estudiante.

Los propósitos formativos de los EOI, así como las temáticas privilegiadas, promueven un abordaje multidimensional del lenguaje en tanto capacidad comunicativa, hecho histórico, derecho individual y social y práctica social inserta en relaciones de poder. Los aspectos que destacamos en la Tabla 10, extraídos del tomo 6, demuestran un marcado interés por aproximar a los estudiantes a una mirada crítica y reflexiva sobre la diversidad de usos del lenguaje.

Tal como podemos observar, los EOI atienden finalidades muy diversas: desarrollo de competencia lingüística y comunicativa, desarrollo de competencia estratégica con foco en la recepción escrita multilingüe, conciencia crítica sobre los usos del lenguaje en los medios, conciencia sobre las relaciones de poder entre lenguas y sobre los usos de las tecnologías. La Lengua Adicional C está pensada como un curso tradicional de lengua extranjera, los

Estudios Interculturales focalizan el tratamiento de temas culturales, la Intercomprensión en Lenguas didactiza el contacto de lenguas romances y se orienta a la comprensión lectora multilingüe, la Comunicación Cultura y Sociedad pone énfasis en el discurso de los medios y el EOI sobre TIC plantea continuar procesos de alfabetización digital a través de una reflexión sobre los usos de las tecnologías en tareas articuladas con otros espacios curriculares.

Tabla 10
Los EOI del Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas

Espacios de Opción Institucional	Objetivos
Lengua Adicional C¹³	Propone la enseñanza de una lengua adicional con el propósito de que los estudiantes se aproximen a su conocimiento y a su dominio comunicacional.
Estudios Interculturales en Lenguas	Propone el tratamiento de temáticas tales como la diversidad cultural y lingüística, las variedades de una misma lengua, las lenguas de tradición escrita y oral, las lenguas de señas, los sistemas de escritura, las situaciones de poder de algunas lenguas, los procesos migratorios, el fenómeno de contacto lingüístico, la relación lengua-cultura, los derechos lingüísticos, las políticas lingüísticas, las relaciones entre lengua y género, los procesos de revitalización lingüística y las ideologías lingüísticas.
Intercomprensión en Lenguas	Promueve el desarrollo de estrategias de recepción escrita de textos en lenguas estrechamente emparentadas con el español. Las situaciones de lectura propondrán la reflexión metalingüística, la indagación sobre parentescos interlingüales en distintos planos (gráfico, fonético, sintáctico, morfológico); sobre desplazamientos de las lenguas indoeuropeas, el origen histórico y sus variedades.
Comunicación, Cultura y Sociedad	Incentiva la indagación y análisis de procesos y fenómenos masivos de comunicación en Argentina, en América Latina y en los países de la lengua-cultura de estudio, y a la problematización, desde una perspectiva reflexiva y crítica, de la participación de los medios de comunicación en la construcción discursiva de la realidad.
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	Su propósito es la ampliación de procesos de alfabetización desde la dimensión social, tecnológica y comunicativa. Prioriza un abordaje reflexivo sobre los usos de las TIC para superar un tratamiento meramente técnico. Se recomienda que este espacio se integre a otros espacios curriculares de la Orientación a través de instancias de trabajo compartido.

¹³ En el caso de no haber optado por el portugués como Lengua Adicional A o B y según lo establecido en la ley 26468, se deberá incluir como mínimo un año de enseñanza de la lengua portuguesa.

Advertimos que el grado de generalidad de los saberes de los EOI abre la posibilidad para que cada institución, no solamente defina una propuesta propia, sino que también profile los recursos humanos a cargo del dictado. Un dato llamativo respecto de los perfiles docentes reside en los alcances de títulos reconocido por la Junta de Clasificación de Educación Secundaria de la provincia y que habilita, por ejemplo, a un profesor de Sociología o de Español (lengua materna y lengua extranjera) al dictado del EOI Estudios Interculturales en Lenguas, pero no, a un profesor de portugués, francés, inglés, italiano o portugués o bien posibilita que un profesor de Comunicación pueda estar a cargo del EOI Comunicación Cultura y Sociedad; pero no, un profesor de lengua extranjera. Estas disposiciones impactan no sólo en los modos de distribución de recursos, en particular en el acceso a puestos de trabajo, sino también en el lugar de la/s lengua/s extranjera/s como objetos de enseñanza y como vectores de aprendizaje de los contenidos de los EOI del COBL.

Este panorama general sobre la estructura curricular del COBL y, en particular, sobre los espacios que conforman la formación orientada en lenguas nos revela la persistencia de las lenguas como espacios curriculares compartimentados, las jerarquías entre las lenguas curriculares, la centralidad del español como lengua de instrucción y la opcionalidad de trayectos en los que las lenguas son objeto de tratamiento a través de la reflexión sobre las lenguas y entre ellas; pero también son consideradas vehículos para el tratamiento de saberes escolares. El carácter opcional de los EOI, así como las perspectivas que apuntan a integrar las lenguas entre ellas y a las lenguas con otros saberes escolares, conforman una vía novedosa que pone en la mira la clasificación del currículo de la enseñanza secundaria.

3.7 A modo de cierre

El interés en este capítulo fue arrojar luz sobre datos contextuales que permitieran descubrir las bases ideológicas sobre las que se asienta la perspectiva plurilingüe del COBL. Desde un enfoque genealógico y discursivo, el interés no fue sólo rastrear el origen y desarrollo local del COBL, sino también problematizar la política lingüística plasmada en las normativas que regulan el COBL.

En la mirada local e histórica sobre el COBL, constatamos que la formación orientada en lenguas se perfila en Córdoba desde fines de los noventa, mucho antes de la propuesta nacional que, a partir de la Ley de Educación Nacional de 2006, crea el ciclo orientado Bachiller en Lenguas. Tal como se puede apreciar en los datos presentados, durante el proceso de reforma educativa de los noventa, Córdoba define la Especialidad Idiomas como parte de la oferta de la Orientación Humanidades para el Ciclo Polimodal. La legislación para

la Especialidad Idioma recomienda la opción plurilingüe cuando sea posible. Sin embargo, la propuesta organizativa del currículum impulsada en la normativa local pone de manifiesto una ideología monolingüe que erige el español como lengua de instrucción.

Respecto de las lenguas extranjeras, la legitimación del inglés cuyo dominio es garantía de acceso a ámbitos ocupacionales empresariales y el discurso mercantilista, que defiende la convicción de un repertorio lingüístico compuesto por lenguas internacionales, echa raíces en un contexto sociopolítico neoliberal caracterizado por la descentralización, el fortalecimiento de los vínculos entre escolaridad, empleo y productividad y un perfil de estudiante que debe desarrollar competencias y habilidades relacionadas con el empleo. En esa lógica neoliberal, las lenguas son activos económicos que permiten ser más competitivos y estar integrados al mundo globalizado.

La reforma educativa impulsada por la LEN del 2006 marca un giro en el rol del Estado en la planificación lingüística. La apuesta a una nueva institucionalidad para la enseñanza secundaria argentina, ve surgir la escuela secundaria orientada de la que forma parte la orientación Lenguas. Puntualmente, según hemos planteado, el COBL responde a la necesidad de ofrecer, desde las políticas públicas, la posibilidad de que jóvenes de escuelas secundarias de todo el país puedan acceder al estudio de diferentes lenguas. Hay una voluntad de democratizar o “deselitizar” el conocimiento en lenguas, ampliando las oportunidades de aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela obligatoria, y esto representa una innovación frente a una realidad de vieja data que circunscribe la enseñanza bi- y plurilingüe a escuelas privadas con modelos educativos bilingües.

El análisis de las normativas oficiales de construcción federal, que organizan y regulan el COBL, pone en evidencia formas de plurilingüismo que atienden a criterios diversos y están vinculados a nociones de integración que a continuación puntualizamos.

Respecto de los objetivos de la formación plurilingüe, las finalidades del COBL dialogan con las finalidades de la enseñanza secundaria argentina: (1) el ejercicio de una ciudadanía abierta y respetuosa de la diversidad lingüística y cultural, (2) la preparación al mundo laboral y (3) la continuación de estudios superiores. Las finalidades formativas se proponen brindar a los y las jóvenes y adolescentes herramientas y estrategias para reconocer y comprender la diversidad lingüística y cultural, incluso dentro de su propio entorno. Esta visión se alinea, por un lado, con las ideas sobre plurilingüismo difundida por algunos organismos, como la UNESCO y el Consejo de Europa que reconocen el rol de los idiomas en el desarrollo de un diálogo intercultural en sociedades multilingües (plurilingüismo social). Por otro lado, la propuesta del COBL se interesa en la formación plurilingüe, esto es,

en el desarrollo de saberes y capacidades para desenvolverse en tareas de prestación de servicios en los ámbitos culturales y comerciales, y para proyectarse en campos de saber donde las competencias lingüísticas representan un valor agregado para un desempeño productivo y eficaz. Desde las políticas públicas, se promueve, así, un plurilingüismo que contribuye al desarrollo económico, la realización personal y la cohesión social. Esta racionalidad es afín a una visión europea divulgada principalmente por los trabajos del Consejo de Europa, plasmada en la noción de competencia plurilingüe (véase capítulo 1). Los documentos publicados por este organismo, en el contexto de construcción del ciudadano europeo, celebran un plurilingüismo idealizado, como valor y como competencia, fundado en la capacidad individual para utilizar más de una lengua, para responder de manera apropiada a los desafíos que se presentan en situaciones interculturales; además, está basado en valores universales de respeto y aceptación de las diferencias.

Respecto del estatus de las lenguas consideradas en el proyecto plurilingüe, no se discute el lugar central del español lengua de escolarización, de enseñanza y vehículo de saberes escolares de todas las disciplinas del COBL. Respecto de otras lenguas susceptibles de entrar en el espacio escolar, si bien los textos no definen *a priori* dichas lenguas, la preferencia por lenguas internacionales, en particular el inglés, se revela con fuerza en las normativas. El período de reforma en los 90 fue decisivo en las ideologías en torno a un plurilingüismo de lenguas internacionalizadas. El peso de las representaciones sobre las lenguas y sus roles en el COBL direcciona las prácticas de integración hacia opciones que involucran lenguas preferentemente europeas.

Si se atiende a la inserción curricular de las lenguas, un plurilingüismo de enriquecimiento y aditivo, iniciado en los noventa, continúa en la base de las políticas del lenguaje de la reforma del 2006 y del COBL. Esto se hace evidente en una estructura curricular donde las lenguas se proponen como espacios curriculares compartimentados y jerarquizados; estructura que entra en tensión con la pretensión de la normativa de abandonar una mirada aditiva y binaria (en término L1 + L2) de las lenguas y de impulsar las relaciones entre las lenguas y de las lenguas con otros saberes escolares. En este sentido, los EOI constituyen opciones curriculares que abren vías para la puesta en relación entre lenguas, y entre lenguas y otros saberes disciplinares. Los EOI dejan entrever una noción de integración que persigue dos objetivos: (1) integrar lenguas y culturas y (2) integrar lenguas y saberes curriculares. Esta concepción de integración encuentra espacios de concreción en formatos y dispositivos específicos, que las normativas habilitan, en el marco de un replanteo de las trayectorias escolares y de los modos de aprender.

En el capítulo siguiente, daremos un paso más en este recorrido contextual centrandó nuestra atención en las formas y modos en los que la legislación educativa para la educación secundaria orientada comprende las prácticas de integración de los aprendizajes en general y la integración de lenguas y disciplinas en particular.

Capítulo 4

La integración de saberes en los movimientos de reforma de la enseñanza secundaria

4.1 Introducción

El presente capítulo sigue la línea de contextualización socio-política iniciada en el capítulo anterior. Según hemos visto, el Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas (COBL) propone una perspectiva plurilingüe cuyos objetivos dialogan con las finalidades formativas de la enseñanza secundaria: la formación política y ciudadana, la preparación para el mundo laboral y para los estudios superiores. El enfoque plurilingüe en el COBL pone en cuestión el aprendizaje compartimentado de lenguas e impulsa espacios curriculares en los que las lenguas no son sólo objetos de reflexión sino también vehículos para la apropiación de saberes. Estos nuevos planteamientos favorecen la emergencia de enfoques integrados de enseñanza.

Este capítulo pone el acento en la integración de saberes lingüísticos (SL) y de saberes disciplinares (SD) dentro de los movimientos de reforma nacional de la enseñanza secundaria argentina impulsados a partir de la LEN 26206 que dio origen al COBL (véase capítulo 3). En la perspectiva multidimensional que caracteriza esta investigación sobre la relación entre SL y SD, el interés por la dimensión política y curricular de la integración tiene relevancia; en la medida en que asumimos que la ideología sobre la integración vehiculizada en el discurso oficial moldea las prácticas de integración en las instituciones escolares y en las aulas, en relaciones a veces contradictorias, a veces complementarias. Los datos de este estudio nos permitirán contrastar, a través de la etnografía, el discurso educativo en torno a la integración de SL y SD con su puesta en práctica en la escuela y en las aulas.

La estructura de este capítulo inicia con la presentación del objetivo de este estudio y del corpus seleccionado (4.2). Luego de una breve referencia a la perspectiva y al procedimiento analítico (4.3), procedemos a la contextualización de datos en el marco de movimientos de reformas educativas que pusieron en el centro de la discusión la relevancia de los aprendizajes y las trayectorias escolares (4.4). La consideración de las perspectivas integradas debe entenderse en el marco de estas discusiones políticas y curriculares amplias, que tuvieron como eje inicial políticas de inclusión, para luego orientarse a políticas de innovación. A continuación, nos detendremos en los fundamentos sobre los que se asientan las prácticas de integración, vinculadas a la interdisciplina, y en los objetivos que se asignan en función de un perfil ciudadano asociado a la modernidad y a la globalización (4.5). Luego,

el foco estará puesto en los distintos formatos y dispositivos que las normativas oficiales impulsan para la implementación de prácticas de integración de saberes y, en esta sección, prestaremos especial atención a aquellas modalidades que habilitan la integración de SL y SD (4.6). Más tarde, analizaremos los modos en que el discurso oficial entiende los roles docentes en el trabajo interdisciplinario y pondremos énfasis en la metodología sugerida para la puesta en práctica del trabajo integrado en las instituciones y en las aulas (4.7). Por último, nos detendremos en los saberes que se priorizan en una perspectiva de enseñanza integrada y el modo en que se alinean con un ideal de ciudadano flexible, capaz de resolver problemas prácticos en una sociedad globalizada y compleja (4.8).

4.2. Objetivo del estudio y corpus

El objetivo de este estudio es comprender cómo las normativas legales y dispositivos curriculares que orientan y organizan la enseñanza en el COBL construyen y producen sentidos en torno a la integración de SL y SD. Con este fin, realizamos una selección documental de textos legales y documentos curriculares de apoyo, de alcance nacional y provincial, atendiendo a los siguientes criterios: (a) el nivel educativo, circunscrito a la enseñanza secundaria en general y, en particular, a la propuesta formativa de la secundaria orientada, (b) los modos de referir a la integración entendida, en un sentido amplio, como lugar de encuentro de prácticas pedagógicas, de conceptos, de discursos, de lenguas y de identidades profesionales entre, al menos, dos espacios disciplinares y curriculares. En este punto, la integración se vincula con la interdisciplina y es por eso que el foco de atención en el análisis estará puesto en las formas en las que el discurso refiere a la práctica interdisciplinaria y (c) La coyuntura socio-política que sitúa los documentos seleccionados en el período 2011- 2018; desde la implementación del COBL hasta la puesta en marcha de la política nacional de reforma Secundaria Federal en 2017, en la que se insertan las normativas cordobesas más recientes sobre el régimen académico y las prácticas integradas. La conformación del corpus se detalla en la Tabla 11.

4.3 Perspectiva y procedimiento de análisis

Desde un enfoque discursivo, se analizaron las normativas y propuestas curriculares seleccionadas en tanto prácticas discursivas y sociales que no solo habilitan las prácticas de integración de SL y SD sino que construyen y producen representaciones en torno a dichas prácticas. En primer lugar, mediante una referencia cronológica, nos propusimos dar cuenta del modo en que los discursos en torno a la integración en la legislación nacional y provincial

se vinculan con procesos sociales de transformación educativa iniciados con la LEN 26.206. Luego, el trabajo analítico estuvo centrado en las formas de referir a la integración de saberes en general y a la integración de SL y SD en particular, a partir de los siguientes interrogantes: (a) qué propósitos persigue la integración (los objetivos); (b) cuáles son las bases conceptuales y los argumentos que sustentan la integración (las bases ideológicas y conceptuales); (c) qué modalidades o dispositivos se proponen para la integración (los métodos y dispositivos); (d) cómo se organiza el trabajo docente en la integración (los roles y las funciones docentes); y (e) qué es lo que se considera hay que integrar (los objetos de integración). Dichos interrogantes fueron definiendo las categorizaciones que articulan los apartados del presente capítulo.

Tabla 11

Corpus: las normativas y los documentos nacionales y provinciales

Normativas y documentos nacionales	Normativas y documentos provinciales
<ul style="list-style-type: none"> ● Marcos de Referencia. Educación Secundaria Orientada-Bachiller en Lenguas. Res. CFE N.º 137/11 - Anexo VII. 2011 ● Núcleos de Aprendizajes Prioritarios-Lenguas Extranjeras. Educación Primaria- Educación Secundaria. 2012 ● Documentos para la implementación de la Secundaria Federal 2030 Res. CFE n.º330/17: (1) Marco de Organización de los Aprendizajes-MOA para la educación obligatoria argentina; (2) Aprendizaje Integrado; (3) Organización del trabajo docente en la Escuela Secundaria. Secundaria Federal 2030; (4) Saberes emergentes. 2017,(5) Indicadores de progresión de los aprendizajes-Aprendizaje 2030 	<ul style="list-style-type: none"> ● Diseño Curricular. Orientación Lenguas 2012-2020. Tomo 6. Secundaria. 2011 ● Diseñando Alternativas para la enseñanza: Instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares del Ciclo Orientado. 2013 Los transversales como dispositivos de articulación de aprendizajes en la educación obligatoria y modalidades. Desarrollo curricular. 2016 ● EOI Orientación Lenguas- Aprendizajes Sugeridos.2017 ● Resolución n.º 188/18. Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba. 2018 ● Jornadas interdisciplinarias de Integración de saberes. Educación Secundaria. 2018

4.4 La revisión del modelo de enseñanza por disciplinas

El movimiento de reforma de la escuela secundaria a partir de la LEN 26.206 de 2006 dio un fuerte impulso a las perspectivas de enseñanza integrada, en el marco de procesos de renovación pedagógica que problematizan la relevancia de los aprendizajes y de las

trayectorias escolares (¿qué vale la pena enseñar y cómo hacerlo en una sociedad plural?). Los acuerdos en torno a la educación secundaria obligatoria, expresados en la resolución del CFE de 2009 *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*, no sólo definieron una nueva estructura para la escuela secundaria (véase capítulo 3); sino que pusieron en el centro de la discusión las trayectorias escolares de los y las estudiantes en el marco de políticas estatales de inclusión educativa. La obligatoriedad de la enseñanza secundaria hasta los 17 años, considerada en clave de ampliación de derechos, diversifica y complejiza los espacios educativos y exige atender dicha diversidad.

La construcción de una nueva institucionalidad en la escuela secundaria y el interés por recorridos de apropiación diversos y significativos para los y las estudiantes llevaron a replantear el diálogo con los saberes a ser transmitidos y a diversificar los formatos y espacios de enseñanza y de aprendizaje. La búsqueda y las propuestas de nuevas alternativas se plasmaron en una serie de normativas y resoluciones impulsoras de una nueva organización pedagógica, que pone en cuestión los ejes que históricamente estructuran la escuela secundaria: la clasificación del currículo en disciplinas y el régimen de trabajo docente por horas. Haremos un recorrido cronológico por las principales normativas.

Como ya hemos señalado en el capítulo anterior, en el contexto socio-político y curricular de la LEN 26.206, surge el COBL como propuesta educativa nacional para la enseñanza secundaria orientada. Las normativas específicas para esta formación, tanto a nivel nacional como provincial, se hacen eco de las ideas reformistas de este período. Tal como hemos expuesto en el capítulo 3, el Marco de Referencia para el COBL (Consejo Federal de Educación, Res. 137/11) invita a revisar los enfoques, que tienden a aislar el trabajo con cada lengua en compartimentos estancos, e impulsa modalidades donde las lenguas entran en diálogo entre ellas y con otros saberes escolares. Ir más allá del trabajo con una sola lengua, e ir más allá del trabajo por asignatura es parte de los principios constitutivos de la perspectiva plurilingüe e intercultural en el COBL. Una concepción transversal del lenguaje, sustentada en la normativa, invita a “repensar las formas de aprender y de enseñar lenguas, a multiplicar las ocasiones de aprendizaje y a potenciar los efectos de la enseñanza, puesto que el lenguaje está, de hecho, en todas partes” (Marco Referencia COBL, 2011, p.2).

Otro instrumento clave en la construcción federal de acuerdos curriculares y en la definición de saberes comunes sobre las lenguas en la educación argentina (niveles primario y secundario) son los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios- Lenguas Extranjeras (NAP-LE) (2012, Consejo Federal de Educación. Res. n° 181/12). Los NAP-LE recuperan el sentido de la perspectiva plurilingüe e intercultural propuesta en el Marco de Referencia para el COBL y

apuestan a la enseñanza de una o más lenguas, de acuerdo a la oferta jurisdiccional, integrada al conjunto de saberes que se enseñan en la escuela. A diferencia del Marco de Referencia COBL, Los NAP-LE, reconocen las lenguas extranjeras incluidas por tradición en el sistema formal de educación obligatoria y de formación docente de nuestro país - el alemán, el francés, el inglés, el italiano y el portugués - sin dejar de apostar a la inclusión de otras lenguas a futuro. Así pues, se refuerza la legitimidad de lenguas internacionales de amplia aceptación en las representaciones colectivas.

Las finalidades de los NAP-LE, en sintonía con el Marco de Referencia del COBL, apuntan al desarrollo de repertorio plurilingüe (saber de y sobre varias lenguas) y a la formación ciudadana (actitudes de apertura a la diversidad). Respecto de la organización curricular, y atendiendo a la heterogeneidad de situaciones en el sistema educativo argentino, los NAP-LE proponen un recorrido de cuatro ciclos y de cuatro niveles para cada lengua a adecuar según el nivel (primario/secundario), el ciclo (básico y orientado) y el proyecto lingüístico escolar. Esta propuesta por ciclos y niveles incentiva trayectos curriculares flexibles “en tanto permite la enseñanza consecutiva o simultánea – con puntos de partida iguales o diferentes- de más de una lengua extranjera, de acuerdo con lo establecido por cada jurisdicción” (NAP-LE, 2012:14). En los NAP-LE, los saberes lingüísticos comunes se describen alrededor de seis ejes: lectura, escritura, comprensión oral, producción oral, reflexión sobre la lengua y reflexión intercultural. El contenido de cada eje toma en cuenta aspectos discursivos y cognitivos vinculados con dichas prácticas y brinda orientaciones metodológicas para el trabajo en el aula. Entre estas últimas advertimos, más adelante en este capítulo (véase sección 4.6), el interés por la articulación de la lengua extranjera con otras asignaturas del proyecto escolar. La concepción de los saberes lingüísticos como prácticas discursivas en los NAP-LE es afín a concepciones pragmáticas del lenguaje, que enfatizan los usos situados y se alejan de la tradicional visión de saberes lingüísticos organizados desde las lenguas entendidas como sistemas puros.

En sintonía con la propuesta de alternativas para la enseñanza a nivel nacional y según hemos visto en el capítulo 3, el diseño curricular para el COBL de la provincia de Córdoba (Ministerio de Educación de la Provincia-Tomo 6) propone una estructura curricular con espacios de opción institucional (EOI) donde las lenguas tienden a integrarse a otros saberes. Para el funcionamiento de estas modalidades curriculares opcionales, en 2013, el equipo técnico provincial de lenguas extranjeras, publicó documentos de apoyo con especificaciones metodológicas para su implementación en las aulas. En los siguientes apartados nos detendremos en los proyectos interdisciplinarios contemplados en dichos documentos.

Con el cambio de gobierno en 2015, el plan de transformación de la escuela secundaria tiene continuidad; pero enmarcado en el proyecto político denominado Secundaria Federal 2030, impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación en articulación con las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Esta política de implementación federal, promulgada en 2017 por resolución del CFE, centra su atención en la reorganización institucional y pedagógica del nivel secundario con los objetivos de erradicar el fracaso escolar, lograr aprendizajes relevantes que permitan seguir aprendiendo durante toda la vida y construir una sólida articulación entre escuela, proyecto de vida, educación superior y trabajo (Res.CFE n° 330/17, Marco de Organización de los Aprendizajes). De una primera etapa que caracterizó la LEN 26206, donde la preocupación está puesta en la masificación de la escolarización con la obligatoriedad de la escuela secundaria y las consecuentes políticas inclusivas y en la recuperación del Estado como regulador de políticas educativas, pasamos a un período donde el interés se orienta a lograr una educación innovadora, de calidad, centrada en los aprendizajes.

La creación de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (SICE) en 2015, dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, incorpora un actor central en las políticas orientadas a “innovar los contenidos y formatos institucionales y de enseñanza en las escuelas atendiendo las demandas de las nuevas tecnologías y de la alfabetización digital” (Ministerio de Educación de la Nación, SICE, Políticas y logros 2016-2019, p.5) Este movimiento de reforma se apoya en un perfil de egresado/a protagonista de su propia vida, consciente de sus derechos y obligaciones, capaz de actuar y construir su proyecto de vida en un mundo cambiante y complejo. Para ello, el y la estudiante necesitará “aprender haciendo y utilizando los conocimientos, estrategias, métodos, lenguajes y modos de pensar de las disciplinas o áreas del conocimiento” (Res.CFE n° 330/17. Marco de Organización de los Aprendizajes: 6). De este modo, podrá constituirse “en ciudadano nacional y global” con capacidad para hacer dialogar sus orígenes culturales con su participación en un mundo global e interconectado. Esta visión de individuo autogestor, autónomo con orientación internacional, anclaje nacional y orientado a un actuar estratégico, construye una subjetividad que es, a la vez, el norte y el fundamento de la renovación pedagógica institucional de la propuesta Secundaria Federal 2030.

En este contexto reformista, la política Secundaria Federal 2030 busca construir un modelo de organización pedagógica para una escuela innovadora, flexible y creativa, que admita distintos talentos y tiempos. En términos de implementación, esta política establece que cada jurisdicción elaborará un plan estratégico 2018-2025 con su propuesta de

renovación de la escuela secundaria sobre la base de las siguientes dimensiones: a) la organización institucional y pedagógica de los aprendizajes, b) la organización del trabajo docente; c) el régimen académico; y d) la formación docente. A los fines de crear un marco orientador y sentidos comunes de estas renovaciones en el seno de las provincias y de las instituciones, el gobierno nacional publicó en 2017 una serie de documentos de acompañamiento (Aprendizaje Integrado, Organización del trabajo docente, Saberes emergentes) para que docentes y equipos técnicos de las jurisdicciones puedan revisar el actual modelo escolar basado en la enseñanza por disciplinas y transitar progresivamente hacia propuestas integradas.

En línea con las propuestas federales Secundaria Federal 2030, en 2018 el gobierno provincial publica la Resolución 188/18 que aprueba el régimen académico de la educación secundaria de la provincia de Córdoba. Este nuevo régimen académico, entendido como instrumento de gestión para ordenar y articular las prácticas institucionales y definir los modos de organización de dichas prácticas, enfatiza la necesidad de un cambio de organización curricular en escuelas secundarias con una fuerte apuesta a formatos específicos de integración de saberes de carácter opcional, al trabajo por proyectos y al tratamiento de temas transversales (véase sección 5.6).

Este recorrido cronológico y contextual por las normativas oficiales, derivadas de la LEN de 2006, da cuenta de la tendencia hacia un currículo que tensiona con la tradicional división disciplinar en la enseñanza secundaria y encaja en los ideales de un/a estudiante autónomo/a, flexible, que puede adaptarse a nuevos contextos. En las siguientes secciones nos adentraremos en estas normativas para develar objetivos, fundamentos y formatos posibles de las prácticas integradas que conciernen las lenguas y los saberes disciplinares.

4.5 Integración e interdisciplina: conceptos, objetivos y fundamentos

Un primer foco de análisis sobre la integración de SL y SD nos invita a enmarcarla en un concepto amplio de integración de los aprendizajes y para ello este apartado se propone analizar en el discurso oficial qué se entiende por integración, qué objetivos se propone y qué principios la sustentan.

El documento Aprendizaje integrado 2030 (Ministerio de Educación de la Nación, 2017), aprobado en el marco de la implementación de la política Secundaria Federal 2030, es el único que hace explícito un desarrollo conceptual en torno a la integración, vinculada estrechamente con la noción de interdisciplina. Según la normativa, la interdisciplina

Se visualiza como un trabajo colectivo que, a la hora de trasponer didácticamente los saberes expertos, tiene presente la interacción de las disciplinas científicas, el diálogo entre sus conceptos prioritarios, los marcos epistemológicos, las metodologías, los procedimientos, los datos (..) es una relación de reciprocidad, de cooperación pues ella exige una nueva pedagogía y una nueva comunicación. Implica un proceso significativo de “enriquecimiento” del currículo y de aprendizaje de sus actores que se alcanza como resultado de reconocer y desarrollar los nexos existentes entre las diferentes disciplinas de un plan de estudio. (Aprendizaje Integrado- Secundaria Federal 2030, p. 2)

La integración, en tanto, refiere a “un momento de organización y estudio de los contenidos de las disciplinas, una etapa para la interacción entre saberes que sólo puede ocurrir en un sistema de coparticipación, reciprocidad, cooperación entre docentes” (Aprendizaje Integrado-Secundaria Federal 2030, p.2).

Estas conceptualizaciones revelan la interrelación de ambas nociones, ligadas a distintos niveles de la planificación educativa y a distintas perspectivas de abordaje desde el rol docente. La interdisciplinariedad está asociada a un proceso de organización general del currículo, a una posición epistémica de puesta en relación de posturas metodológicas y marcos epistemológicos; en tanto que la integración se relaciona con un nivel más operativo de la planificación: el vínculo de contenidos entre áreas disciplinares específicas que estructuran un currículo. En esta línea argumental, se destaca también la concepción del trabajo interdisciplinario como herramienta para la mejora de la práctica docente y el enriquecimiento curricular. Según estipulan los lineamientos para el aprendizaje integrado, la enseñanza interdisciplinaria representa

Una oportunidad de profesionalización para los/las docentes, un espacio de fortalecimiento de las didácticas específicas, como así también un espacio de incorporación de temáticas y estrategias integradas. La responsabilidad conjunta de los/las docentes en la enseñanza de aprendizajes integrados supone una apertura al aporte de la experiencia escolar, tanto a nivel curricular como institucional”. (Aprendizaje Integrado, Secundaria Federal, 2030, p.7)

Esta posición resalta el trabajo colaborativo y reflexivo entre docentes como motor de mejora y transformación profesional y su impacto en el currículo y en las prácticas institucionales.

Los objetivos del trabajo integrado, relevados de las normativas, pueden agruparse en función de dimensiones curriculares y sociocognitivas. Las primeras ponen énfasis en los procesos de construcción curricular, necesarios para responder a nuevas necesidades formativas, e involucran los procesos de planificación de la enseñanza. Los segundos atañen al tipo de conocimiento que debe promover la escuela e involucra los procesos de aprendizaje. El siguiente cuadro sintetiza los objetivos del aprendizaje integrado atendiendo a las dos dimensiones antes citadas:

Tabla 12
Objetivos del aprendizaje integrado

Dimensión curricular (foco en la enseñanza y organización curricular)	Dimensión sociocognitiva (foco en el aprendizaje)
<ul style="list-style-type: none"> ● superar la lógica de la fragmentación disciplinar, ● promover un cambio en los modos de enseñanza y organización escolar ● desarrollar trayectorias escolares diferenciadas ● vincular la escuela con la realidad social 	<ul style="list-style-type: none"> ● desarrollar pensamiento complejo ● comprender la realidad en su carácter multidimensional y complejo, ● establecer relaciones cada vez más variables y ricas entre los contenidos ● analizar con mayor profundidad los problemas de la vida cotidiana.

Fuente: SICE, Aprendizaje Integrado, Secundaria Fed. 2030.

Según el análisis, los objetivos de ambas dimensiones son interdependientes, en la medida en que la enseñanza crea condiciones de apropiación de ciertos contenidos que considera legítimos y en función de un perfil de ciudadano con capacidad para actuar y adaptarse en un mundo cambiante y complejo. Esto implica, según el discurso oficial, asumir una mirada global e integral de las trayectorias de aprendizaje. El énfasis está puesto en el desarrollo de capacidades holísticas y transversales que facilitan herramientas para un actuar situado. El documento nacional *Marco nacional de integración de los aprendizajes* (2018) pone el foco en el desarrollo de dichas capacidades para la organización curricular. Esta normativa de construcción federal reconoce seis capacidades fundamentales de naturaleza sociocognitiva a desarrollar por los y las estudiantes durante su trayecto escolar obligatorio, a saber: resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, comunicación, y compromiso y responsabilidad. Estas capacidades no se asocian a un campo

disciplinar específico, sino que representan saberes transversales y, en este sentido, requieren tratamientos pedagógicos interdisciplinarios e integrados. Según el documento, asumir desde la gestión y planificación escolar un enfoque de enseñanza centrado en dichas capacidades depende de cómo se incluya en el proyecto curricular de la escuela y de los acuerdos de trabajo entre los/las docentes. Entre dichos acuerdos, destacamos el siguiente, que inscribimos en los enfoques integrados:

Articular entre los docentes de distintos años y áreas respecto de la progresión de las capacidades a promover, así como la posibilidad de construcción de proyectos interáreas puesto que el desarrollo de capacidades requiere de múltiples oportunidades para ponerlas en juego en distintas situaciones y en relación con diferentes campos de conocimiento (Marco nacional de integración de los aprendizajes, 2018, p.19)

Un punto de partida para planificar un trabajo interdisciplinario reside, entonces, en la definición de ciertas capacidades consideradas fundamentales y su puesta en práctica en situación. El concepto de progresión de capacidades emerge como un eje de decisión y de articulación entre áreas disciplinares. Si bien los NAP definen y describen para todas las orientaciones de la enseñanza secundaria saberes comunes y progresivos, éstos se circunscriben a cada ámbito disciplinar. En el marco de la Secundaria Federal 2030, el documento Progresión de los Aprendizajes (2017) incluye indicadores de capacidades transversales que formulan metas a ser alcanzadas transversalmente en todas las áreas de conocimiento. En tanto objetos de un trabajo integrado para las normativas, nos detendremos, más adelante, en dichos saberes y capacidades (véase sección 4.8).

Al indagar sobre los fundamentos teóricos que sustentan la enseñanza integrada en el discurso oficial, el documento sobre aprendizaje integrado ubica este enfoque dentro de una serie de ideas contemporáneas sobre el aprendizaje y la enseñanza vinculadas con los trabajos sobre desarrollo cognitivo y comprensión en los aprendizajes de especialistas de la universidad de Harvard. En esta línea, el documento destaca los conceptos : a) de aprendizaje integrado o aprendizaje pleno de David Perkins¹⁴(2010), que se asume como una postura en contra del aprendizaje atomístico y extenso sobre las cosas y b) de perspectiva de la

¹⁴ David Perkins es el creador junto a Howard Gardner y un grupo de investigadores en educación de la universidad de Harvard del *Proyecto Zero* (1967) centrado en el diseño de investigaciones sobre la naturaleza de la inteligencia, la comprensión, el pensamiento, la creatividad, la ética, y otros aspectos del aprendizaje humano. A través de un mejor conocimiento de dichos aspectos, el proyecto tiene por misión mejorar la educación, la enseñanza, el pensamiento y la creatividad en las artes, en disciplinas humanísticas y científicas, a nivel individual e institucional en una variedad de contextos (escuelas, empresas, museos y entornos digitales).

comprensión interdisciplinaria de Boix Mansilla (2010), definida como la capacidad de integrar “conocimiento y modos de pensar de dos o más disciplinas para producir avance cognitivo, por ejemplo, explicar un fenómeno, resolver un problema, crear un producto”.(2017, Aprendizaje integrado: 2). El texto plantea la disyuntiva entre la organización del currículo según la lógica de las disciplinas o bien de acuerdo a un orden que favorezca los procesos comprensivos y apuesta a esta última opción. Según define la normativa, el currículo integrado, la progresión temática y la secuencia se establecen a medida que los conceptos se relacionan con proyectos de interés articulados alrededor de temas y experiencias de relevancia social.

En suma, podemos concluir que los fundamentos del aprendizaje integrado se apoyan en enfoques cognitivos y experienciales y la interdisciplina se plantea como respuesta a la necesidad de construir aprendizajes sobre temas relevantes. En la próxima sección, nos abocaremos a indagar formas concretas de instrumentalizar tales preocupaciones en el currículo.

4.6 Dispositivos y formatos para la integración de saberes en la escuela secundaria

A partir de la necesidad de replantear la gestión pedagógica y redefinir el currículo mediante recorridos más flexibles en cuanto a tiempos, espacios y agrupamientos, las normativas analizadas contemplan modalidades específicas que apuestan a la integración de saberes en la escuela.

Bajo denominaciones diversas: proyectos inter-multi-disciplinarios, proyectos integrados, parejas pedagógicas, equipos de trabajo colaborativo, instancias de trabajo compartido, jornadas de integración de saberes, el discurso oficial propone diversos dispositivos de funcionamiento curricular tendientes a superar la lógica de fragmentación del currículo y a promover formas y modalidades de aprendizaje holísticas. En esta línea, los criterios para organizar estructuras curriculares del COBL considerados en el texto de referencia nacional, el Marco de Referencia-Orientación Bachiller en Lenguas (Consejo Federal de Educación, 2011), sugieren la inclusión del trabajo articulado con otras disciplinas. Una propuesta concreta es el abordaje de textos disciplinares en otras lenguas bajo la modalidad de *talleres de lecto-comprensión*, organizados alrededor de temas específicos de áreas disciplinares como las Ciencias Naturales o Sociales, o bien teniendo en cuenta procesos estratégicos involucrados en la comprensión lectora.

El documento alude, también, a *proyectos de intervención socio-comunitaria* a partir de la integración de saberes. Se trata de propuestas pedagógicas solidarias y cooperativas,

orientadas a la comprensión de problemáticas contemporáneas y al compromiso social, donde los saberes disciplinares cobran sentido en la acción social. Otro dato que merece atención en la propuesta de organización curricular del COBL es la sugerencia de tratamiento de *núcleos temáticos vinculados con la dimensión discursiva de disciplinas* que no tienen a la lengua como objeto de estudio. El texto referencial para el COBL considera que las disciplinas y áreas de la formación general pueden aportar al estudio multidimensional del lenguaje apostando a un trabajo explícito sobre el lenguaje de determinados ámbitos. Un ejemplo dentro las ciencias naturales señala que las disciplinas que integran esa área de formación (Física, Química, Biología, por ejemplo) pueden contribuir con un trabajo reflexivo en torno a los géneros discursivos de las ciencias naturales y a la diversidad lingüística en la ciencia. Lo interesante de esta concepción es que se apoya en el supuesto de que el desarrollo de saberes lingüísticos y discursivos no recae exclusivamente en disciplinas de las áreas lingüísticas, sino también desde tareas propuestas en otras áreas del currículo. Sin embargo, en el documento no se hace referencia a un abordaje bi- y plurilingüe o a través de otra(s) lengua(s).

La implementación del proyecto Secundaria Federal 2030, dio impulso a diversas modalidades de enseñanza y aprendizaje integradas e interdisciplinarias que involucran dos o tres disciplinas en cada año escolar de la educación obligatoria. Según establecen los documentos de acompañamiento, estas instancias pueden organizarse como módulos o proyectos de aprendizaje interdisciplinarios centrados en temas de relevancia social, que puedan ser abordados por dos o más disciplinas, y que apuntan a la resolución colaborativa de problemas. Bajo la denominación de *Módulos de Aprendizaje Integrado (MAI)* y *Proyectos Integrados (PI)* se designan unidades de aprendizaje globalizadas a partir de grandes preguntas o problemas, que actúan como centros de interés e implican el trabajo colaborativo de docentes de distintas disciplinas. Se reconoce que, en estos formatos, los y las docentes pueden elaborar una gran variedad de formas de enseñanza interdisciplinaria cuya organización será variable en función del propósito, de los saberes, de las asignaturas intervinientes, de los cursos elegidos y del modo en que se lleva a cabo la colaboración entre los y las docentes.

Desde el punto de vista metodológico, el documento da cuenta del proceso de decisiones pedagógicas para la organización del trabajo interdisciplinario que consiste en: (a) la identificación de los conocimientos disciplinares apropiados; (b) la selección de las disciplinas implicadas para abordar tales conocimientos; (c) la definición de modos de abordaje interdisciplinar; (d) los consensos en torno a la evaluación de los objetivos. A su

vez, requiere revisar la organización de espacios y tiempos escolares con vistas a promover la comunicación e interacción entre docentes y estudiantes.

En el plano local, los documentos provinciales, siguiendo el impulso de renovación de prácticas enseñanza planteado a nivel nacional, consideran modalidades específicas de trabajo integrado. Entre ellas merecen destacarse dos por su relevancia en las prácticas de integración de SL y SD, observadas en el caso de estudio y en los dispositivos de formación implementados por las autoridades ministeriales en los últimos años: *las instancias de trabajo compartido* (ITC) incluidas entre las alternativas pedagógicas en el Diseño Curricular del COBL (Tomo 6) y *las Jornadas interdisciplinarias de integración de saberes* (JIS) reconocidas en la Res.188/18. Estas modalidades no corresponden a espacios curriculares específicos, sino a dispositivos de enseñanza cuyo propósito es habilitar modos y espacios para la construcción y la conexión de saberes a partir de experiencias colectivas en las que cada profesor/a aporta, desde su espacio curricular, a la comprensión de problemáticas socialmente relevantes. La finalidad principal es de orden cognitivo pues se trata de crear condiciones curriculares y pedagógicas que favorezcan procesos cognitivos de puesta en relación de saberes. Al detenernos en las formas de implementación, notamos que se proponen como alternativas pedagógicas que no se imponen, sino que, según se estipula, tienen que surgir de un acuerdo entre los/las profesores/as interesados/as en diversificar y enriquecer la enseñanza. El siguiente cuadro muestra las características de funcionamiento de estos formatos de integración:

Tabla 13
Las instancias de trabajo compartido y las jornadas de integración de saberes

Forma- to	Equipo docente	Estudiantes	Planificación y abordaje	Alcance temporal	Temas	Acreditación
ITC	2 docentes de diferentes disciplinas de una misma división	estudiantes de un mismo curso	Planificación, implementación y evaluación conjunta y simultánea tratamiento conjunto en el mismo curso (hasta 3hs semanales) tarea en formatos diversos	Variable: anual, mensual, bimensual, trimestral.	Saberes consensua dos por el equipo docente	calificaciones idénticas para los espacios involucrados

JIS	Un grupo de docentes (mínimo 3) de diferentes disciplinas y distintas divisiones. Proyecto institucional coordinado por la dirección	estudiantes de un mismo curso o de diferentes cursos	Diseño de una programación general (formulación, implementación y evaluación) y tratamiento conjunto y simultáneo según acuerdos	2 jornadas (una en cada etapa del año) con una duración no mayor a 2 semanas	Temas transversales relevantes, saberes complejos, dilemas de relevancia Propuestas de acción y de intervención social	calificaciones idénticas para los espacios involucrados según criterios establecidos por profesores/as implicados
-----	--	--	--	--	---	---

Según se desprende del cuadro, tanto las ITC como las JIS se inscriben en proyectos en el que un equipo docente, de conformación variable, acuerda los temas, el tiempo y el modo de desarrollo de la experiencia de integración. Sin embargo, cada dispositivo tiene una lógica de funcionamiento específico de la integración que es necesario analizar a partir de las precisiones que emanan de los documentos de apoyo.

Al poner el foco en los sentidos de la integración que estos formatos proponen, notamos que las ITC, se presentan como una alternativa del trabajo docente para “la integración (no forzada) de diversos enfoques epistemológicos y metodológicos de dos espacios curriculares, pertenecientes al Ciclo Orientado con cierta complementariedad o similitud de objetos de estudio y propósitos formativos” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Diseñando Alternativas para la enseñanza, 2013, p.3), con vistas a que los estudiantes aprendan estableciendo relaciones cada vez más variables y ricas entre los contenidos. En términos metodológicos, un punto crucial para el trabajo interdisciplinario, según la normativa, supone la definición conjunta de las problemáticas a abordar, la selección de saberes necesarios de cada espacio y la elaboración de un marco integrador con núcleos conceptuales básicos dentro de una simetría de estatus entre los docentes intervinientes. La referencia a la idea de complementariedad o similitud de objetos de estudio y de propósitos formativos invita a interrogarnos sobre lo que tales ideas implican cuando se trata de integrar una lengua extranjera y un contenido disciplinar, Si asumimos que en clases de disciplinas o en clases de lengua extranjera la cognición se “lenguajea” a través del discurso (Dalton Puffer, 2011), entonces tenemos que tener en cuenta la relevancia de la dimensión discursiva de las disciplinas escolares. Otra característica explícita en la normativa es que las ITC

habilitan la docencia compartida, al establecer que los docentes planifiquen, implementen, evalúen conjuntamente y compartan el espacio áulico por unas horas.

Respecto de las JIS, estas se presentan como alternativa institucional y pedagógica, a partir de experiencias colectivas en las que los y las profesores (al menos 3) aportan, desde sus espacios curriculares, a la problematización y comprensión de temas de relevancia social para los estudiantes. A diferencia de las ITC, las JIS se inscriben en un proyecto de planificación institucional de mayor envergadura. Se estipula que cada institución diseñará una programación general de las JIS para el ciclo lectivo, que articule con los espacios curriculares involucrados, y a lo largo del año académico se realizarán los ajustes y actualizaciones necesarios. Los directivos asumen un rol clave como responsables de conformar y orientar los equipos interdisciplinarios de trabajo. Se establece, además, que las JIS no son eventos desarrollados ad hoc o de forma paralela, sino que deben integrar las propuestas educativas de los espacios escolares participantes. A nivel de la planificación y gestión, se trata de un dispositivo de cierta complejidad puesto que no solo involucra más de dos docentes sino que además pueden participar estudiantes de varios cursos (por ejemplo, estudiantes de todo un ciclo o de cursos paralelos). Las propuestas que ilustran la implementación de las JIS para el COBL refieren a problemáticas interculturales como la jornada en torno a un proyecto de indagación y análisis de discursos de artistas, escritores, humanistas, filósofos que promueven, a través de sus creaciones, el diálogo y la comprensión entre las naciones. Los ejemplos se plantean en modo monolingüe pues no contemplan la inclusión de otras lenguas, ni tampoco los mecanismos implicados en una perspectiva bi- y plurilingüe como el contacto o la alternancia de lenguas.

En nuestro análisis, relevamos sólo dos documentos curriculares que problematizan la integración desde una perspectiva exolingüe y bi- y plurilingüe: (a) los NAP- LE y (b) el diseño curricular de la provincia de Córdoba para el COBL (Tomo 6). Los NAP-LE hacen una apuesta explícita a un enfoque integrado de contenidos y lengua extranjera en las propuestas de abordaje de prácticas de comprensión oral y escrita, correspondientes al nivel más alto de complejización de los aprendizajes (nivel 4). Incluir el tratamiento disciplinar en modo bi- y plurilingüe, en este nivel de desempeño, supone que los y las estudiantes disponen de saberes lingüísticos en la(s) lengua(s) extranjera(s) implicadas que les permiten la escucha o la lectura de géneros discursivos variados sobre temas relacionados con otras disciplinas curriculares, lo que posibilita la implementación de instancias de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

Por su parte, el tomo 6 del COBL contempla prácticas de integración de lenguas y disciplinas en los descriptores de los Espacios de Opción Institucional (EOI) de la Orientación y su documento de apoyo (EOI-Aprendizajes Sugeridos). En las recomendaciones centrales de estos espacios, que apuntan a integrar y profundizar saberes, se alude al trabajo integrado de lenguas y disciplinas en el EOI Intercomprensión en Lenguas. El texto de apoyo curricular de los EOI revela que la práctica intercomprensiva considera, entre sus modalidades de desarrollo, situaciones de lectura plurilingüe insertas en un proyecto pedagógico, de formato curricular variado (taller, proyecto por ej.), articulado con áreas disciplinares de la orientación. El trabajo bi- y plurilingüe se orienta, así, al desarrollo de capacidades receptivas de textos en varias lenguas, que pueden tener por finalidad la apropiación de saberes disciplinares. El documento menciona, además, la presencia de algunas estrategias plurilingües como el recurso a las lenguas de los repertorios de los y las estudiantes y la alternancia, no sólo en la comprensión sino también en la producción, tal como se manifiesta en el siguiente fragmento:

Si bien el énfasis estará puesto en las capacidades receptivas, un trabajo integrado no descarta la inclusión de tareas de producción oral y escrita de textos breves de géneros de complejidad variable en la lengua de escolarización o en lenguas extranjeras de las que el estudiante tenga cierto dominio (Ministerio de Educación, 2013, Lenguajes adicionales- Aprendizajes Sugeridos: 8).

El siguiente cuadro recapitula los formatos de integración de saberes relevados en los documentos:

Tabla 14
Dispositivos pedagógicos para la integración de saberes

Formatos de integración	Características
Talleres de lecto-comprensión en lengua extranjera de textos de especialidad	Orientados al desarrollo de competencia lectora de textos disciplinares. Foco en estrategias lectoras.
Proyectos de intervención socio-comunitaria	Orientados a la comprensión de problemas contemporáneos complejos y a la integración de saberes desde la perspectiva de la participación comunitaria y del compromiso social.

Módulos de Aprendizaje Integrado (MAI) Proyectos Integrados (PI)	Unidades de aprendizaje organizadas a partir de preguntas o problemas que actúan como centros de interés. Conllevan el trabajo interdisciplinario bajo diferentes formatos y exigen revisar espacios y tiempos escolares.
Instancias de Trabajo Compartido (ITC)	Opción para el trabajo docente que involucra la integración de enfoques epistemológicos y metodológicos de dos espacios curriculares del Ciclo Orientado. Implica la planificación, implementación y evaluación conjunta y habilita la co-docencia.
Jornadas de Integración de Saberes (JIS)	Alternativa institucional y pedagógica a partir de experiencias colectivas que involucran al menos 3 espacios curriculares y estudiantes de uno o varios cursos. Apunta a la problematización y comprensión de temas de relevancia social.
Instancias AICLE	Comprensión oral y escrita de textos que abordan temas de áreas curriculares no específicas de la orientación
Intercomprensión en lenguas	Prácticas de lectura multilingüe para la apropiación de conceptos disciplinares enmarcadas en proyectos pedagógicos que articulan áreas disciplinares de la orientación. Se habilita la alternancia de lenguas.

4.7 El trabajo docente y la integración

En la serie de documentos elaborados para la implementación de la Secundaria Federal 2030, uno de ellos está dedicado a la organización del trabajo docente en la escuela secundaria. Allí se discuten cuestiones ligadas a las condiciones de trabajo de los y las profesores (concentración horaria, horas extra-clase y modalidades de acceso al cargo) con vistas a conformar equipos de enseñanza, con espacios compartidos para la planificación, tiempos abocados al trabajo interdisciplinario y al fortalecimiento de la comunidad escolar. El texto incluye una propuesta de reorganización del trabajo docente, orientado a modificar el tradicional sistema de trabajo por horas cátedras y asignatura hacia un sistema de cargos con concentración horaria docente para el trabajo institucional y para apoyo a las trayectorias estudiantiles.

Las recomendaciones vertidas en el documento deja en manos de cada provincia y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) la planificación y la implementación de la política de cargos docentes, lo cual implica que cada jurisdicción debe ocuparse de: a) diseñar los cargos a conformar (la cantidad de horas de clase y extra-clase incluidos en cada uno, la modalidad de acceso a los mismos, y la distribución de cargos según disciplinas y/o áreas de conocimiento; b) definir el uso de las horas dentro de los cargos conformados, previendo

tiempos específicos para trabajo frente a clase, de planificación, de trabajo interdisciplinario en pareja pedagógica, de acompañamiento a las trayectorias educativas y apoyo académico; c) realizar una proyección de la inversión necesaria para solventar la nueva estructura de contratación docente; y d) gestionar la implementación de dicha estructura (adaptaciones en la normativa, definición de una estrategia escalonada o masiva). Hay que señalar que la provincia de Córdoba posee una normativa que busca favorecer la concentración horaria. Se trata de la Ley 9822, promulgada en 2010, que regula el máximo de horas cátedra que podrá desempeñar un docente. Dicha reglamentación contempla las condiciones de ingreso a la docencia con derecho a acrecentamiento de horas y el orden de las vacaciones, pero siempre en la lógica de trabajo por horas cátedras y no por cargo como plantea el documento nacional.

Respecto de las funciones docentes en el trabajo interdisciplinario, hemos visto que los textos curriculares incentivan diversas formas de organización de la tarea docente con vistas a la integración. Esta variedad comprende desde formas acotadas y focales en las que la integración se da por parte de un/a profesor/a en una asignatura y en un curso hasta opciones de mayor alcance que involucran dos profesores/as de distinta asignatura trabajando juntos/as en el mismo espacio del aula con un curso, varios/as profesores/as de distintas asignaturas trabajando con el mismo curso pero cada uno/a en su espacio y horario curricular.

Dentro de las modalidades para hacer operativa la idea de integración en la enseñanza, el documento nacional para la implementación del Aprendizaje Integrado (2017) estipula que la práctica integrada puede darse alrededor de una noción (se cita el ejemplo de la noción de Revolución) o de una problemática (se alude a las cuestiones ambientales) cuyos abordajes requieran un enfoque interdisciplinario. Analizaremos el ejemplo citado en el texto oficial en torno de la noción de *revolución* para apreciar cómo se distribuyen los roles docentes en la integración.

El docente de Historia con el objeto de enseñar la “Revolución Francesa” busca explorar la noción de “revolución”, para reflexionar sobre los múltiples componentes que la constituyen. En un momento del proceso de enseñanza, convoca a participar al docente de Lengua y Literatura para crear un espacio donde los estudiantes puedan leer, interpretar y comprender la noción de “revolución”, a través de obras literarias propias del período histórico respectivo”. (Ministerio de Educación, Aprendizaje integrado, Secundaria Federal 2030, p.5)

Este ejemplo, si bien no está pensado en perspectiva bi- y plurilingüe, involucra una disciplina lingüística (lengua y Literatura) y otra denominada no lingüística (Historia) y revela el interés por el tratamiento de un concepto propuesto por el o la docente de otra

asignatura. Observamos que el área de lengua se convierte en un espacio complementario de abordaje del concepto a través de la lectura de textos literarios. El contenido del área de lengua es la práctica lectora en el ámbito literario y los recorridos posibles a través de tipos y modos de lecturas, donde el uso de la lengua pone de manifiesto la capacidad de análisis y de interpretación interactiva de las fuentes seleccionadas. Vemos, entonces, que la distribución de roles implica que cada docente aborda el tema en su espacio curricular, selecciona los recursos y prepara las actividades para su tratamiento. El ejemplo revela, así, un trabajo conjunto, pero no necesariamente colaborativo. Por otro lado, el tratamiento de temas y nociones transversales (en este caso la noción de revolución) es un denominador común en los documentos analizados a la hora de referir a los objetos de integración, aspecto sobre el que nos detendremos en la siguiente sección.

Respecto del desempeño docente, el documento federal sobre Aprendizaje Integrado (2017) propone pautas metodológicas para la organización del trabajo interdisciplinario. Dichas pautas consisten en cuatro momentos o fases secuenciadas e interdependientes, inspiradas del modelo de formación docente en proyectos interdisciplinarios implementado por Denegri Coria (2005) en contexto educativo chileno.

La primera fase plantea un proceso de reflexión tendiente a evaluar el estado inicial de trabajo en el aula en cada escuela y a conocer los saberes previos, las representaciones, los intereses y los conocimientos tanto del equipo docente que planifica el trabajo integrado como de los/las estudiantes involucrados/a. En este momento inicial, se plantea una especie de diagnóstico sobre la base de un trabajo reflexivo conjunto.

La segunda fase corresponde a la formulación y planificación de la propuesta integradora y consiste en un proceso reflexivo conjunto sobre la práctica integradora y los saberes en juego. Aquí, por ejemplo, se formulan preguntas multidimensionales, derivadas de las asignaturas involucradas, bajo la forma de un tema a explorar, de un problema a resolver o de un producto a crear, se formulan los propósitos, se seleccionan los núcleos conceptuales, las técnicas y dinámicas de trabajo.

La tercera fase corresponde a la implementación de las tareas integradoras en el aula en las modalidades, tiempos y espacios consensuados. Esta etapa requiere la coordinación permanente del equipo de trabajo para ir evaluando su desarrollo e incorporando los ajustes que se estimen convenientes.

La cuarta fase tiene como objetivo evaluar el proceso y resultado global del proyecto integrado y su impacto en la acción pedagógica. Esta evaluación se realiza en el interior de cada equipo interdisciplinario de docentes y con los estudiantes, mediante el análisis de los

procesos y resultados y de las propias experiencias. Esta fase finaliza compartiendo las experiencias de los distintos proyectos implementados y evaluando el impacto de cada uno de ellos en el aula, la escuela y la comunidad educativa.

El siguiente cuadro recapitula las etapas involucradas en la organización del trabajo interdisciplinario:

Tabla 15
Pautas para el desarrollo de tareas integradoras

Fases	Propósitos
1. puesta a punto	movilizar saberes y representaciones del equipo docente y estudiantes sobre la práctica interdisciplinaria
1. formulación	consensuar capacidades y saberes comunes, diseñar estrategias y abordajes para el aula
1. implementación	llevar adelante las tareas integradoras, reflexionar sobre intereses y conflictos del trabajo integrado
1. evaluación	evaluar procesos y resultados de la experiencia interdisciplinaria y su impacto en el aula, en la escuela y en la comunidad

Fuente: Ministerio de Educación- Secundaria Federal 2030-Aprendizaje Integrado (2017)

Este modo de entender el trabajo interdisciplinario conjuga la reflexión y la acción en un modo de participación colectiva. Si bien no hay referencias concretas a las condiciones institucionales y sociales de su puesta en práctica, estas pautas delinear una metodología de la colaboración que un estudio situado podrá desentrañar. En las experiencias registradas en esta tesis doctoral (capítulos 6 y 7) realizamos una aproximación situada a la gestión del trabajo interdisciplinario entre docentes de lenguas extranjeras y de otras asignaturas.

4.8 Saberes, capacidades y prácticas discursivas como objetos de integración

Al interrogarnos sobre el tipo de saberes vinculados a las prácticas de enseñanza integradas, promovidas por la legislación escolar, encontramos un denominador común ligado a saberes y capacidades fundamentales y transversales. Bajo diferentes denominaciones, los saberes que nuclea las experiencias de integración refieren a: temas relevantes, situaciones controversiales del mundo natural, cultural, económico o político, problemáticas emergentes y complejas. El documento provincial titulado *Los transversales como dispositivos de articulación de aprendizajes en la educación obligatoria y modalidades*, publicado en 2016, impulsa el abordaje de temáticas transversales sustentado

en la necesidad de que la práctica educativa, movilice en los y las estudiantes la construcción de saberes complejos y relevantes. En dicho documento, el concepto de transversales refiere a

Acontecimientos (hechos o sucesos relevantes), temas (cuestiones, asuntos que captan la atención y se convierten en centro de las preocupaciones sociales) y problemáticas (conjunto de problemas propios de una determinada época, cultura o contexto) emergentes, propios de los escenarios actuales, que por sus alcances, relevancia social y complejidad, requieren de un abordaje integral e integrado. (Fuente: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2016, Transversales, p.2)

Los temas transversales definidos en la normativa provincial, producto de procesos locales de consulta curricular a docentes y funcionarias/os de gestión son: Ambiente, Salud y calidad de vida, Sexualidad Integral, Convivencia, Cultura Vial, Derechos Humanos, Interculturalidad; Cooperación, Asociativismo y Solidaridad; Patrimonio Cultural y Memoria Colectiva, Consumo y Ciudadanía Responsable, Medios y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Sobre estos transversales se integran los contenidos en ellos involucrados. Según aporta el documento, la noción de contenido es amplia pues involucra conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas. Allí se propone una metodología de trabajo específica para que las instituciones y sus actores puedan abordar este tipo de saberes. Los pasos a tener en cuenta son: a) identificar los temas sociales que más preocupan o interesan, a través de procesos de consultas a estudiantes, familia y comunidad, b) vincular los temas identificados con finalidades formativas y contenidos de los diseños y propuestas curriculares específicas de las disciplinas, c) establecer relaciones entre contenidos específicos de espacios curriculares implicados, d) acordar el modo de trabajo de los transversales. Entre las posibilidades de tratamiento, el texto propone dinámicas con distintos puntos de anclaje: (a) a partir de temas estructurantes o tópicos generativos (Perkins, 2010), (b) en el marco de proyectos sociocomunitarios y (c) a partir de actividades en las que uno o más espacios curriculares abordan temáticas que vinculan los temas transversales.

En el documento *Saberes emergentes* de 2017, que acompaña la implementación del proyecto Secundaria Federal 2030, se aborda el concepto de saberes emergentes en tanto catalizadores de un cambio en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Los saberes emergentes, junto con las capacidades fundamentales, forman parte de un modelo de aprendizaje integrado impulsado en el proyecto Secundaria Federal 2030 para desarrollar el conocimiento complejo, según la perspectiva de Morin (1999). En el texto, se apunta que el

modelo de aprendizaje integrado se apoya en dos vectores; la pertinencia y la articulación. El primero se relaciona con la necesidad de vincular los saberes con problemáticas concretas de la comunidad global y local de la que los y las estudiantes forman parte. El segundo busca desarrollar en los y las jóvenes la capacidad de “articular conocimientos y habilidades de diferentes disciplinas y/o áreas del conocimiento para lograr aprendizajes significativos que no estén fragmentados” (Ministerio de Educación, 2017, Saberes emergentes: 15). Según podemos inferir, ambos principios se vinculan con un conocimiento situado y contextualizado que se pretende desarrollar. Esta normativa nacional avanza en la definición de los saberes emergentes y propone las siguientes áreas generales: ciudadanía desde una perspectiva global y local; bienestar, salud y cuidado personal; ambiente y desarrollo sostenible; la sociedad del conocimiento y la comunicación; la juventud, desarrollo y trabajo; el arte la cultura y el patrimonio. Dichos saberes, que difieren en parte de aquellos propuestos por el documento provincial, operan como puntos de partida en los proyectos pedagógicos interdisciplinarios.

Respecto de las capacidades fundamentales, transversales a todas las áreas de conocimiento del currículo escolar en todos los niveles, el marco normativo de la Secundaria Federal 2030 establece seis: (1) Resolución de problemas, (2) Pensamiento crítico, (3) Aprender a aprender, (4) Trabajo con otros, (5) Comunicación, (6) Compromiso y Responsabilidad local y global; junto con competencias digitales para una apropiación crítica y creativa de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Estas capacidades, movilizadas en la apropiación de saberes escolares, resulta de “una combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones, y se alcanzan como resultado de tareas complejas en las que se ponen en juego tanto el “saber” como el “saber hacer” (CFE Res. n° 330/17, 2017, Marco de, Secundaria Federal 2030, p.15).

Hay un interés en la legislación nacional en establecer pautas y metas que delimiten una cierta progresión de estas capacidades en los niveles de la escolaridad obligatoria. Para el ciclo orientado de la educación secundaria, la legislación define las siguientes metas vinculadas con el desarrollo de dichas capacidades:

Tabla 16

Capacidades fundamentales y transversales para el Ciclo Orientado

Capacidades	Metas
Resolución de problemas	Resolver problemáticas complejas que requieren abordajes multidisciplinares. Esto supone capacidades para: analizar e interpretar un problema, elaborar hipótesis, planificar acciones sistemáticas, seleccionar, organizar y producir información a partir de múltiples fuentes, analizar y discutir resultados, elaborar y comunicar conclusiones.
Aprender a aprender	Identificar modos propios de estudiar y aprender, reconocer fortalezas, plantear estrategias de superación de dificultades, poner en juego diversos métodos y prácticas de apropiación de saberes y experiencias.
Trabajo con otros Compromiso	Participar en prácticas, experiencias, proyectos colaborativos y de intervención socio-comunitaria, ejercitando la convivencia democrática, la empatía, el compromiso y el cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente, en un marco de valoración de la diversidad
Comunicación	Seleccionar, procesar y analizar críticamente información obtenida de distintas fuentes en variados soportes. Participar en debates e intercambios argumentando de manera fundamentada
Compromiso y Responsabilidad Pensamiento Crítico	Reconocer problemáticas o situaciones sociales relevantes adoptando una posición fundamentada e implicarse responsablemente, advirtiendo y cuestionando cualquier manifestación de prejuicio, intolerancia o discriminación.

Fuente: Ministerio de Educación. Progresión de los Aprendizajes, 2017

Según estipula la legislación, el desarrollo de estas capacidades generales requiere un trabajo pedagógico interdisciplinario que ofrezca a los y a las estudiantes múltiples oportunidades para ponerlas en práctica y desarrollarlas en el marco de dominios de conocimientos disciplinares complejos. En este punto, como veremos más adelante, las decisiones relativas a cuáles saberes disciplinares o cuáles lenguas se ponen en juego quedan en manos de los y las docentes que deciden llevar a cabo un proyecto conjunto.

En este panorama por lo que el discurso oficial entiende como objetos de la integración, observamos que son los centros de interés, vinculados a disciplinas de la

formación general, los que convocan fuertemente la integración y que las cuestiones relativas a la(s) lengua(s) no se presentan como problema.

En síntesis, el análisis discursivo de los documentos revela que los objetos de integración refieren a saberes y a capacidades que trascienden los espacios y saberes específicos de las disciplinas escolares y que el desarrollo de dichos saberes se piensa desde una perspectiva monolingüe en tareas de contenido que involucran una lengua común, compartida y dominada por todos y todas.

4.9 A modo de cierre

En este capítulo nos hemos propuesto analizar los sentidos de la integración vehiculizados en la legislación escolar, que incide en las prácticas de integración de SL y SD. ¿Qué se desprende de este análisis?

La contextualización de las normativas nacionales y provinciales permitió apreciar cómo el discurso que impulsa las perspectivas integradas en la escuela se inscribe dentro de un proceso de reforma educativa de la enseñanza secundaria, iniciado a partir de la LEN de 2006, y continuado luego con la política Secundaria Federal 2030. En líneas generales, el movimiento reformista tiende a poner en entredicho el actual sistema de organización del conocimiento y de los aprendizajes por disciplinas en las aulas. Los replanteos institucionales y pedagógicos, impulsados en las normativas, se inscriben en un paradigma educativo que pone en la mira los saberes escolares y sus formas de conocimiento y se orienta a construir condiciones pedagógicas para un currículo integrado. El paso de un currículo compartimentado o de colección hacia un currículo integrado conlleva consecuencias en la organización y en la praxis educativa y sobre estas reorganizaciones pretenden dejar orientaciones las normativas y propuestas curriculares analizadas.

Como todo cambio educativo tiene un anclaje en una visión de sociedad y de ciudadano que pretende formar, los documentos seleccionados ponen de manifiesto el modo en que esta nueva institucionalidad de la escuela secundaria armoniza con los imperativos de un mundo interconectado y complejo y aspira a formar un/a ciudadano/a global y local, autónomo/a y capaz de desenvolverse en una sociedad flexible y cambiante. El concepto de integración, si bien en el inicio de la reestructuración de la enseñanza secundaria tiene su anclaje en políticas de inclusión, en la búsqueda de trayectorias escolares que atienden la diversidad; con el proyecto Secundaria Federal 2030 se orienta a una lógica de reestructuración institucional dentro de procesos de innovación que discuten el aprendizaje atomístico y apuestan a la eficiencia e innovación. En este giro ideológico, la integración,

desde la perspectiva de los aprendizajes, se sostiene en una gestión más bien individualista, que traslada al joven o adolescente la responsabilidad de las decisiones y estrategias que asume en las situaciones que enfrenta. De allí que los objetos de la integración refieran a hechos, a situaciones y a problemáticas emergentes que el o la estudiante como ciudadano/a global deberá enfrentar y a capacidades transversales movilizadas en la apropiación de tales saberes.

Para fundamentar el enfoque integrado, la legislación de la Secundaria Federal 2030 recurre a argumentos alineados con el pensamiento de especialistas de la Universidad de Harvard (Perkins, Boix Mansilla), quienes se interrogan sobre la utilidad y la relevancia de los conocimientos que se enseñanza y se aprenden en la escuela y proponen la enseñanza interdisciplinaria para desarrollar conocimiento situado e integrado. Por otro lado, dentro de los fundamentos del aprendizaje integrado, percibimos también la influencia de los defensores del paradigma de la complejidad y del conocimiento pertinente que tiene en Edgar Morin a uno de sus mayores referentes. Esta línea propone una reforma del pensamiento de modo que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y la imprevisibilidad. Una de las implicancias más notorias de esta ideología, en los programas educativos, es la supresión de las barreras entre las disciplinas y la apuesta a una mirada interdisciplinaria, hacia el largo plazo y hacia el futuro. Hacia allí vemos que se orientan las discusiones en torno a los modos de aprender.

El modo de implementación de la integración curricular en la legislación se reconoce en prácticas colaborativas que adoptan distintos formatos y modalidades: Los MAI y las PI son concepciones globales de la enseñanza integrada y aluden más a una metodología de organización para los profesores que puede, a su vez, derivar en distintos formatos. Por su parte, las ITC, Las JIS, remiten a métodos específicos de trabajo en colaboración de distinto grado y alcance: desde las propuestas de abordaje a través de temas comunes con cada profesor/a en su curso a prácticas de codocencia, de prácticas dentro de un mismo curso a aquellas que incorporan estudiantes de distintos cursos, desde el tratamiento de temas específicos dentro de disciplinas de un mismo o diferente campo de saber (abordaje inter e intradisciplinar) al abordaje de problemas o habilidades transversales por varias disciplinas (abordaje transdisciplinar). Estas diversas modalidades de colaboración definen el tipo de integración e impactan, como veremos más adelante, en la práctica docente. La idea de integración se asocia, así, a la interdisciplina y pone en juego distintos grados y tipos de conexiones.

Frente a las propuestas de integración, las normativas proponen el replanteo de condiciones de trabajo de los y las docentes con la propuesta de cargos docentes, pero, según muestran los datos empíricos, este asunto es aún materia pendiente dado que los y las profesores/as de secundario en la provincia de Córdoba trabajan por horas y por asignatura y, en la mayoría de los casos, las horas se distribuyen en más de una escuela.

Un aspecto tímidamente presente en los documentos para el COBL es el enfoque discursivo como eje articulador de las prácticas integradas. Esta posición está ligada a una visión transversal del lenguaje y a la importancia de la dimensión discursiva de las disciplinas escolares, cuestión que involucra a todos los y las docentes, de áreas lingüísticas y de aquellas denominadas no lingüísticas.

En lo que respecta a las prácticas de integración de contenidos y lenguas, las orientaciones plasmadas en los documentos son muy generales y no problematizan la integración de lenguas y contenidos desde una óptica bi- y plurilingüe, que implicaría considerar la presencia de dos o más lenguas, las alternancias y la articulación entre las dimensiones lingüísticas y disciplinares (Gajo, 2009a). El Marco de Referencia para el COBL y los NAP- LE son los únicos documentos sensibles a la perspectiva bi- y plurilingüe de la integración, cuando proponen prácticas que vinculan lenguas y disciplinas: (a) los talleres de lecto-comprensión en otra lengua orientados a disciplinas de las ciencias sociales y naturales; (b) las instancias AICLE, y (c) el enfoque intercomprensivo en proyectos interdisciplinarios. Sin especificaciones sobre quien(es) estarán a cargo de tales prácticas (el/la profesor/a de lengua o de la disciplina general o ambos), de qué modo se implementarán, estas prácticas, pensadas desde las lenguas extranjeras, quedan libradas a planos de decisiones locales en las escuelas y en las aulas. Sin referencia a un proyecto lingüístico escolar que las enmarque (Masats & Noguerol, 2016; Ruiz Bikandi, 2013) tampoco es posible vislumbrar estas prácticas en una política institucional explícita.

En relación con los proyectos interdisciplinarios, estos se proponen alrededor de temas, situaciones o problemas emergentes y transversales que involucran ciertas capacidades consideradas fundamentales. Esta concepción de saberes emergentes en el entorno social pone en tensión la tradicional lógica conservadora de estructura de contenidos que define cada disciplina.

Por todas las consideraciones antes expuestas, podemos afirmar que en el discurso oficial, la integración es mucho más que una propuesta de reorganización institucional y pedagógica novedosa. Es una acción política enmarcada en un replanteo sobre el modo de entender la función de la escuela, en la formación de un perfil de ciudadano/a que construye

conocimiento participando en experiencias donde los saberes escolares (de áreas lingüísticas y de aquellas denominadas no lingüísticas) son invocados para la resolución de problemas de relevancia social. Esta idea de ciudadano/a, pragmático/a, flexible, capaz de adaptarse a los cambios se alinea con visiones que tienen en la mira un ámbito laboral de extrema flexibilidad y transitoriedad (Sennett, 1998). En esta línea, las prácticas de enseñanza integradas, que pregonan las normativas, parecen tomar sentido en una idea de educación lingüística que tiene como terreno y como fin un mercado económico global y flexible.

Respecto de las consideraciones lingüísticas, la escasa referencia a una perspectiva bi- y plurilingüe de tratamiento de temas curriculares, revela la prevalencia de una óptica monolingüe para la construcción de los aprendizajes escolares, que erige la lengua de escolarización, el español, como la lengua principal de construcción de saberes. La introducción de otras lenguas es considerada como un modo de impulsar otras formas de aprender lenguas extranjeras; pero no necesariamente desde la óptica de la apropiación de saberes. Los avances e impulsos hacia prácticas integradas ponen en cuestión, además, la noción de contenido, tradicionalmente vinculado con un cuerpo de conocimiento homogéneo y previsible, que aún prevalece en los programas que cada profesor/a elabora para desarrollar saberes escolares.

En síntesis, desde las políticas públicas, la integración de SL y de SD responde, mayormente, a una ideología monolingüe y se enmarca en replanteos generales de las formas de aprendizaje y de enseñanza. Los objetivos de la integración, reconocidos en un discurso de innovación educativa, apuntan a desarrollar saberes holísticos y capacidades transversales y emergentes. Para ello, se proponen formatos de integración bajo distintas denominaciones. Sin embargo, el estatus opcional de estas prácticas en el currículo escolar, las margina y las deja libradas a iniciativas puntuales.

Luego de este panorama ideológico, político y metodológico sobre la integración en la enseñanza como telón de fondo y con el objeto de indagar cómo “se hace” la integración proclamada en las normativas en terreno, mi interés avanzó hacia la aproximación a prácticas concretas de integración de SL y SD en la escuela elegida como caso de estudio. De eso nos ocuparemos en la segunda parte de esta tesis. En primer lugar, presentaré la experiencia etnográfica en el IPeM 270-Manuel Belgrano (capítulo 5). Con voz narrativa, daré cuenta de mi acercamiento al centro escolar, objeto social de análisis y del recorrido transitado, que me hizo descubrir las prácticas de integración de SL y SD. Luego, la planificación (capítulo 6) y las clases (capítulo 7) serán los principales focos de atención en esta aproximación etnográfica a la integración de saberes lingüísticos y disciplinares.

PARTE 2
LA INTEGRACIÓN EN LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

Capítulo 5

Estudio de caso. Aproximación etnográfica a la integración de saberes lingüísticos y disciplinares en el IPEM 270-Manuel Belgrano

5.1 Introducción

Como se señaló en la introducción, el diseño de esta tesis se basa en la articulación de diferentes estudios particulares que se conjugan en una etnografía sobre los sentidos de la integración de saberes lingüísticos (SL) y saberes disciplinares (SD). Esta etnografía tiene diferentes planos y apela a diferentes estrategias metodológicas. El análisis discursivo de documentos oficiales se complementa, y se pone en diálogo, con el análisis de otro tipo de materialidades discursivas provenientes de la escuela que, a modo de *zoom* de una cámara fotográfica, van haciendo foco en aspectos más pequeños de una realidad compleja y multidimensional.

En esta lógica, el presente capítulo se aboca a la presentación de la institución elegida como caso de estudio, el Instituto Provincial de Enseñanza Media (IPEM) 270, Manuel Belgrano. Su organización, sus actores, su proyecto lingüístico escolar y las prácticas de integración de SL y SD en dicho proyecto son ejes centrales del análisis en este estudio.

A diferencia de los otros capítulos, los datos que aquí se analizan provienen, particularmente, del trabajo de campo realizado en la citada institución de educación secundaria. Este trabajo de campo, de dos años y medio de duración, incluyó diferentes acciones de investigación: (a) observación participante con distinto grado de involucramiento en clases, reuniones y proyectos escolares; (b) el análisis de documentos propios de la institución (programas de estudio, documentos internos institucionales, materiales didácticos, carteleras, etc.); (c) entrevistas semi-estructuradas a docentes; y (d) grupos de discusión con estudiantes del Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas (COBL).

Según postulamos en este capítulo, las prácticas de integración de SL y SD no pueden pensarse ajenas a la estructura curricular y organizativa del COBL. Tanto la organización del plan de estudios, los recursos humanos y las acciones de diversos agentes en la institución impactan en el desarrollo de propuestas más o menos integradas e interdisciplinarias, más o menos monolingües y bi- y plurilingües. El modo en el que la institución, a través de sus actores, piensa, organiza y pone en práctica su proyecto lingüístico construye sentidos en torno a la integración de SL y SD. El enfoque que aquí asumimos está en los modos en los que las lógicas institucionales y las prácticas comunicativas se entretajan en la vida cotidiana de la escuela para significar la integración de SL y SD. Entendemos que las formas

institucionales para el desarrollo de prácticas de integración de SL y SD en el COBL se apoyan en una política curricular favorable al rol de las lenguas en tanto vehículo de saberes disciplinares y que disponen de un profesorado organizado y sensible a las perspectivas bi- y plurilingües. Sin embargo, los sentidos que estas prácticas de integración obtienen en la institución han de relevarse mediante el trabajo de campo sostenido, que permita reconstruir la perspectiva de las y los actores sobre estas.

Este capítulo inicia con un relato sobre mi modo de acercamiento a la escuela, desde los primeros intercambios con los profesores y las profesoras¹⁵ de la institución, hasta mi participación en distintas actividades de la escuela (5.2). Le sigue una sección (5.3) que reúne datos referidos al contexto geográfico, social e histórico de la escuela y brinda información sobre la política lingüística del IPEM 270 y el proyecto lingüístico vigente en el COBL. En este último punto, el énfasis está puesto en la distribución de los espacios de la formación específica (las lenguas extranjeras y los EOI), el tratamiento de las lenguas, la dimensión lingüística de las disciplinas denominadas no lingüísticas, la organización de los recursos humanos, el rol de agentes y organismos, cuyos intereses inciden en la dinámica de funcionamiento del proyecto lingüístico del IPEM 270 y las prácticas de integración. El relevamiento de modalidades de integración de saberes entre disciplinas de áreas lingüísticas, por un lado, y entre disciplinas de áreas lingüísticas y denominadas no lingüísticas, por otro, permite una aproximación a un modo situado de *hacer la integración*.

5.2 Mi acercamiento a la institución educativa

Mi entrada al IPEM 270-Manuel Belgrano fue a mediados del 2017. Accedí gracias a Bibiana, profesora de francés de la institución, coordinadora del departamento de idiomas y con quien venía trabajando desde el año 2012 en distintos proyectos plurilingües. Conocía el trabajo que hacían las profesoras y los profesores de lengua extranjera en el COBL del IPEM 270 a través de presentaciones de experiencias en cursos de formación docente en los que había participado, y porque varios/as de ellas/os son egresadas/os de la Facultad de Lenguas de la UNC. Bibiana se mostraba interesada en incursionar en experiencias de enseñanza del francés en articulación con otras asignaturas, algo que siempre hacía saber a sus colegas de la Orientación en reuniones informales o jornadas de capacitación. Fue ella quien facilitó el contacto con profesoras de disciplinas de la formación general del COBL que consideraba dispuestas a trabajar en esta línea. De algún modo, según conversamos, mi rol se pensaba

¹⁵ Los nombres reales de los participantes fueron reemplazados por nombres ficticios.

como co-impulsora de esta vía de enseñanza a través del acercamiento al modo de hacer en otras asignaturas.

Mi primer intercambio con una docente de una disciplina de la formación general fue con Alicia, profesora de Biología del 4.^{to} año del COBL de la escuela. Nos comunicamos inicialmente a través de correos electrónicos. En el primer mensaje me presenté, le hice conocer mi propósito de investigación y mi intención de observar sus clases para “entrar en la disciplina”. Se trataba, principalmente, de poder establecer vínculos, familiarizarme con las lógicas de su disciplina y acercarme a la didáctica de la biología; pues, entendía que un punto central del trabajo integrado es el modo en que dialogan las didácticas de las disciplinas involucradas. Asumía que Alicia dictaba sus clases en español como única lengua de comunicación y trabajo, y, como pretendía no alterar esa modalidad en el desarrollo de sus clases, no hubo inicialmente ningún planteamiento de propuesta de abordaje bi- o plurilingüe en su disciplina.

La aceptación de Alicia a mi pedido fue inmediata y sin reparos. Me invitó a presenciar sus clases los lunes y viernes por la mañana. Además de desempeñarse como profesora de Biología en 4.^{to} año del Ciclo Orientado Lenguas de la institución, Alicia es investigadora y también profesora de prácticas en un profesorado de Biología de nivel terciario. Creo que su condición de docente, formadora e investigadora la llevaron a comprender mi interés investigativo y facilitó mi entrada en su terreno disciplinar.

Mi presentación como investigadora ante la directora de la escuela también resultó sin dificultad, porque Alicia y Bibiana habían anticipado mi presencia y porque los directivos del IPEM 270 suelen abrir las puertas de la escuela a investigadores, investigadoras, profesores y profesoras de prácticas de distintas disciplinas e instituciones formadoras de la ciudad de Córdoba. Al momento de formalizar mi ingreso en la institución, entregué una nota a la directora (Anexo V) en la que explicaba los propósitos de la investigación, el procedimiento de recogida de datos, incluía el pedido de autorización a las familias para las filmaciones, y dejaba en claro el uso exclusivamente académico de los datos y la modalidad de divulgación.

En 2017, durante los meses de mayo, junio y julio, realicé observaciones en las clases de 4.^{to} año de Biología los lunes de 10:30 a 11:50 y los viernes de 9 a 10:20. Sentada al fondo del aula, con la sensación de ser extraña en ese ámbito, tomaba nota de todo lo que ocurría y algunos segmentos de las clases eran grabados en audio con el celular. Si bien las notas y los registros audios de las observaciones no tuvieron un tratamiento sistemático, me permitieron comprender el modo en el que Alicia hacía ciencia a través del lenguaje. Me resultaba particularmente interesante el despliegue de estrategias discursivas de Alicia para garantizar

el desarrollo de diversos temas: el proceso de reproducción celular (la meiosis y la mitosis), el sistema reproductor, la manipulación genética. Esta estancia me permitió descubrir, por ejemplo, que en las clases de Biología los y las estudiantes no trabajaban con un libro de texto o material de estudio. El contenido de las clases provenía principalmente de las explicaciones de Alicia, acompañadas de esquemas y dibujos que elaboraba en el pizarrón, y de un estilo que hacía de la interacción con los y las estudiantes un modo específico de apropiación de conceptos. Como investigadora de las ciencias del lenguaje mi foco de atención estuvo ligado a los recursos discursivos utilizados para el tratamiento de contenidos: debates, esquemas, gráficos, cuestionarios y videos.

Mi interés en explorar qué sucedía si el tratamiento de algunos temas de la biología se apoyaba en recursos textuales en otra lengua extranjera curricular impulsó, dos meses más tarde, la primera propuesta de trabajo integrado de contenidos y lenguas. Para Alicia, se trataba de una experiencia nueva. Allí se decidió que mi participación como investigadora iba a ser activa y fue así que con Alicia decidimos incursionar en el diseño de algunas clases en modalidad bilingüe francés/español para abordar temas vinculados a la Educación Sexual Integral (ESI). Quisiera señalar que en esta primera experiencia fue convocada Inés, profesora de 4.^{to} año de Lengua Adicional A-francés, quien manifestó desde el inicio su desinterés por el proyecto. Entendí que los costos en tiempo (el trabajo se desarrollaría en las horas de Biología) y la apertura que involucraba tal experiencia podían ser la causa de su negativa. Tal situación ya delineaba condiciones del trabajo integrado. Sin embargo, decidimos llevar adelante la experiencia igualmente. Alicia me dejó a cargo del trabajo en francés. Elaboré actividades a partir de dos recursos (un cortometraje y una historieta) para problematizar la diversidad sexual, la identidad sexual y los estereotipos sexistas. Estuve a cargo de la gestión de dos clases en las que el español era la lengua de comunicación y el francés, la lengua vehicular de los recursos textuales utilizados y objeto de reflexión para el tratamiento de vocabulario.

Durante dichas clases, Alicia cumplió el rol de observadora y hacía intervenciones muy puntuales para completar o ampliar alguna idea. Las actividades desarrolladas estuvieron orientadas al trabajo lingüístico en francés (léxico, descripción de protagonistas, comprensión de la historia) e, incluso, a la comparación de aspectos léxicos con las lenguas extranjeras curriculares (italiano, inglés y portugués). Durante los dos encuentros, tuve la sensación de estar en una clase de lengua extranjera, no de Biología.

Esa primera experiencia tuvo carácter exploratorio y me planteó los primeros interrogantes acerca del funcionamiento de una experiencia en modalidad bi- plurilingüe en el

aula: ¿cómo facilitar la comprensión de textos disciplinares en francés a estudiantes con poco tiempo de estudio de la lengua extranjera?, ¿qué peso acordar para las actividades con foco en la lengua extranjera y para aquellas de tratamiento de conceptos de la disciplina denominada no lingüística?, ¿cómo manejar la copresencia de las lenguas de escolarización y extranjera?, ¿cómo pensar los roles docentes en el trabajo compartido, siendo Alicia experta en el tema y yo en la lengua extranjera?. Así se definía con mayor precisión mi interés en comprender la relación entre saberes lingüísticos y disciplinares, y ciertos aspectos implicados en dicha práctica, como los roles docentes y las estrategias didácticas en situación exolingüe con perspectiva disciplinar.

Desde entonces, mi vínculo con Alicia fue sostenido y, en conversaciones posteriores, comenzamos a planificar el trabajo conjunto para el año siguiente. Mi presencia en la escuela continuó en el tiempo y se fue naturalizando, al verme en distintos espacios y acontecimientos: la sala de profesores, los actos, las ferias escolares, los proyectos y las clases con profesores de francés y de portugués. En ese recorrido conocí a Elsa, profesora de Ciudadanía y Política, y a Valeria, profesora de Química, quienes expresaron su interés por el trabajo integrado. De este modo, las experiencias emergentes se ampliaron y el interés inicial por el trabajo con áreas científicas se extendió a disciplinas de las áreas de las ciencias sociales y humanas. La diversidad de vivencias, sumado al apoyo que la dirección y los profesores y las profesoras de la escuela otorgaron a los proyectos interdisciplinarios, hicieron del IPEM 270-Manuel Belgrano un lugar propicio para indagar los sentidos que sus actores construyen sobre la integración de SL y SD en las prácticas cotidianas, y el modo en el que estas dialogan con las directrices oficiales en materia de integración.

5.3 La guía de observación de la institución escolar

Los distintos aspectos del centro escolar que pretendía estudiar fueron organizados y articulados en una guía de observación (Anexo VI), que estructura el contenido de los siguientes apartados de este capítulo. Para comenzar, se reúnen datos generales sobre la institución, su origen, su ubicación y la constitución del COBL (5.3.1). En este último punto, me detengo en el significado que profesoras, profesores y estudiantes del COBL asignan a la formación plurilingüe (5.3.2) a partir de datos surgidos de entrevistas y de la participación en la Feria de Lenguas, evento escolar de presentación del COBL a la comunidad escolar. El siguiente apartado (5.3.3) presenta la política lingüística del IPEM 270, que comienza con una aproximación histórica al proyecto lingüístico de la orientación Lenguas hasta llegar a la estructura curricular vigente, en la que se destaca la inserción y el tratamiento de las lenguas

en el proyecto lingüístico de la escuela y los modos en que las políticas educativas, vigentes respecto de la integración, son adoptadas por el centro escolar. Luego, se incluyen datos de la organización del cuerpo docente (5.3.4) y del rol de organismos e instituciones oficiales y de la sociedad civil en el proyecto lingüístico de la escuela para entender el modo en que sus acciones se vinculan, o no, con prácticas integradas (5.3.5). Por último, se ofrecerá un panorama general de las prácticas de integración de saberes en la institución (5.3.6). La etnografía reveló dinámicas en las que, por un lado, se vinculan espacios curriculares de la formación orientada, es decir entre áreas lingüísticas y, por otro, emergen prácticas que ponen en diálogo la integración de saberes entre espacios de la formación general y de la formación orientada. Los datos considerados en estos apartados tienen el interés de explorar el modo en que aspectos institucionales se vinculan con las prácticas de integración de contenidos y de lenguas extranjeras en la escuela y esto exige también un posicionamiento respecto del papel de la propia escuela en estos procesos.

Asumimos que la institución escolar es un campo de acción de las políticas del lenguaje y no puede entenderse desvinculada de los procesos socio-políticos (Pérez Milans, 2009). Desde una visión integradora y multiagencial de lo político, que toma en cuenta procesos y actividades (explícitos e implícitos, institucionales y no institucionales) y que considera la interrelación entre prácticas, creencias y agentes que operan en dichas prácticas y creencias (Hamel, 1993; Spolsky, 2016), esta tesis busca explorar el modo en que las prácticas de integración en la escuela legitiman ciertos saberes, posicionan los recursos humanos en el hacer cotidiano y se orientan a modos monolingües o bi- o plurilingües. En las relaciones entre la estructura curricular, las decisiones educativas implicadas en el plan de estudios, la organización social de los recursos y los agentes intervinientes pretendo captar cómo se posicionan las lenguas de enseñanza en relación con los saberes escolares; si hay o no resistencias a las prácticas de integración de SL y SD por parte de sus protagonistas.

5.3.1 El IPEM 270-Manuel Belgrano

El IPEM 270-Gral. Manuel Belgrano es una escuela secundaria pública, ubicada en zona céntrica de la ciudad de Córdoba sobre calle Deán Funes al 850 (Figura 1). Su localización es estratégica desde el punto de vista del transporte urbano y, por ello, recibe una población escolar proveniente de distintos barrios de las zonas pericentral e intermedia de la ciudad de Córdoba.

La institución fue creada en 1922 durante la presidencia de Hipólito Irigoyen como anexo del tradicional Colegio Nacional Deán Funes, pero en 1945 adquirió autonomía del

Colegio Nacional y recibió el nombre de “Liceo Nacional de Señoritas Manuel Belgrano”. En ese momento, la enseñanza secundaria tenía como principal objetivo la preparación para estudios superiores y fue así que recibió una creciente matrícula femenina, anteriormente marginada, que deseaba prepararse para acceder a carreras universitarias.

La denominación actual fue asignada durante la reforma educativa de 1993, en el período caracterizado por la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias (véase capítulo 3). Durante ese año, el colegio se transformó en mixto con el ingreso de varones. El plan de estudios del nivel medio se organizaba, entonces, en los ciclos básico y de especialización y la *Especialidad Idioma* formaba parte del ciclo de *Especialización en Humanidades*.



Figura 1. Fachada del IPEM 270-Manuel Belgrano

En el año 2011, en el contexto de construcción nacional de la educación secundaria obligatoria, la institución comenzó un proceso de transformación curricular y elección de nuevas orientaciones para el ciclo superior. Para ello, se realizó una consulta a los y las estudiantes de tercer año y a los y las docentes de lenguas extranjeras de la Especialidad Idioma. Estos últimos elaboraron propuestas a partir de las directrices de documentos nacionales y provinciales sobre la escuela secundaria orientada. Este proceso de transformación fue complejo y requirió varias tratativas. Además de la cuestión pedagógica, estaba en juego la reorganización de recursos y la reasignación de horas cátedra debido a la reducción general de carga horaria en distintas disciplinas, las lenguas extranjeras entre ellas. Luego de procesos de consultas, se decidieron las siguientes orientaciones, actualmente vigentes: Lenguas, Ciencias Naturales, Comunicación y Turismo. La orientación Lenguas se

ofrece en la escuela en el turno mañana en conjunto con Comunicación y Ciencias Naturales. Turismo y Comunicación son las propuestas de orientaciones para el turno tarde.

El acceso a las orientaciones es electivo y da lugar a acciones de difusión por parte de profesores de cada ciclo para atraer a potenciales estudiantes que cursan el tercer año. Así explicaba María Julia, docente de inglés, el proceso de elección del ciclo orientado en general y las acciones desplegadas para la difusión del COBL:

Durante el tercer trimestre cada ciclo orientado de la escuela organiza actividades para los cursos de 3.er año en ambos turnos. Esto permite que los interesados conozcan a los profesores y dialoguen con alumnos de 6.º año, y se informen sobre los espacios curriculares y la metodología de trabajo. En nuestro caso, en octubre hacemos una presentación de la orientación Lenguas a través de una charla informativa sobre docentes del ciclo, proyectos, mapa curricular que muchas veces acompañamos con un video y una feria o festival con una muestra plurilingüe que permite a los chicos ver el trabajo del ciclo orientado y a nosotros cerrar lo que concebimos todos los profes de idiomas juntos uniendo transversalmente temas de nuestras planificaciones. Luego, los alumnos de 3.ero pueden tomar su decisión. La escuela pide que emitan dos elecciones: en primer lugar, la favorita y una segunda opción, por si se completa el cupo. (Entrevista- María Julia, 10-11-2018)

Según revela el testimonio de María Julia, la difusión de la orientación Lenguas en la escuela moviliza acciones que involucran a los profesores de idiomas (charla, feria, festival) y da cuenta de una concepción de formación que pone en el centro de la escena los espacios de las lenguas extranjeras curriculares. Se construye, así, un sentido de pertenencia a la orientación Lenguas que pondera los saberes en las lenguas extranjeras curriculares como valor distintivo. De eso nos ocuparemos en la siguiente sección.

5.3.2 Ser parte de la orientación Lenguas

Durante mi participación en la Feria de Idiomas de 2018, pude apreciar producciones artísticas y multimediales elaboradas por alumnos y alumnas bajo la supervisión de los profesores y las profesoras de lenguas extranjeras del COBL (Figura 2). Dichas acciones se convirtieron en eventos discursivos en los que afloraron ideologías acerca de las lenguas, su enseñanza y su aprendizaje. Durante un video de presentación de la orientación Lenguas (Figura 3), los y las estudiantes de 5.^{to} año exponían sus motivaciones acerca de la elección de la orientación con argumentos apoyados en especulaciones y predicciones a futuro sobre los beneficios de capitalizarse con las lenguas europeas. Era recurrente la idea de que las lenguas extranjeras “abren puertas” y posibilidades para estudios superiores, viajes y puestos de trabajo (en la ONU, por ejemplo). Los discursos del video, pronunciados en las lenguas extranjeras de aprendizaje (inglés, francés, italiano y portugués), revelaban un sentido acerca del plurilingüismo vinculado a la utilidad de las lenguas de enseñanza en el mercado laboral y académico.



Figura 2. Dramatización –Feria de Idiomas, 2018



Figura 3. Video presentación del COBL, 2018

Las presentaciones de los profesores y las profesoras de la orientación, en dicho evento, destacaban lo que consideraban el valor agregado de la orientación Lenguas: los proyectos de intercambio con estudiantes extranjeros y extranjeras, el contacto con nativos y nativas en las aulas a través del programa de asistentes de idiomas, las salidas culturales, la posibilidad de estudios superiores en carreras relacionadas con las lenguas de enseñanza. Durante las entrevistas, las profesoras consideraban la Feria de Idiomas como una ocasión para “hacer *marketing*” a través de actividades atractivas (música, dramatizaciones, animaciones, bailes, etc.). Esta idea repercute en la imagen que ellas mismas construyen sobre la orientación Lenguas y las demás orientaciones de la escuela. El siguiente extracto de una entrevista con Paula (PA) y María Julia (MAJ), profesoras de lenguas extranjeras, es revelador de estas asunciones:

PA: los profes de idiomas siempre le hicimos muy buen *marketing* a la Orientación. Tuvimos muy buen *marketing* pero creo que eso tiene que ver con una forma de ser de la gente de las lenguas

MAJ: nosotros, las lenguas, somos como más..

PA: más lúdicas para trabajar

MAJ: más lúdicas, más creativas

PA: en otras es medio estúpida la presentación, en Naturales ni hacen a veces; o sea, nosotros, por ejemplo, ahora ya está Beatriz diseñando los *souvenirs*, hasta les damos *souvenirs*.

(Entrevista-Paula y María Julia, 10-11-2018)

La identificación con un “nosotros” (“nosotros las lenguas, los profes de idiomas”) revela un sentido identitario y comunitario de los y las docentes de las áreas lingüísticas. La autopercepción como “más lúdicas y creativas” contribuye a una imagen social que considera la propuesta formativa, que ellas gestionan, como superiores a otras orientaciones de la escuela. De este modo, se crea una suerte de competencia entre las orientaciones para ser elegidas y captar matriculación. En el siguiente extracto de entrevista, y en línea con una visión mercantilista de la formación, Bibiana (BIB) explica el motivo de elección de la orientación y concibe a los y las estudiantes como “clientes” que hay que seducir:

ENT: entonces, ¿los chicos eligen la orientación por algún motivo?

BIB: por la feria ((risas))

ENT: ¿por la feria?

BIB: por la feria que nosotros hacemos. Cuando va medio mal en los ensayos de la feria les digo: “¡Ay chicos!” no vamos a tener clientes este año ((risas)). Pónganse las pilas que nos vamos a quedar sin clientes ((risas))

ENT: claro, la feria es una atracción

BIB: sí, sí.

(Entrevista- Bibiana, 3-11-2018)

Durante las entrevistas, las profesoras destacaron, también, la apertura a otras realidades culturales como beneficio del COBL; “les abre la mente a la reflexión”, “les abre la cabeza”, “les amplía la visión del mundo” son argumentos recurrentes. El siguiente extracto de entrevista con Bibiana (BIB) pone de manifiesto no sólo el beneficio cultural, sino, además, la importancia de los objetivos formativos por sobre los lingüísticos:

BIB: Para mí la ventaja es que les abre mucho la mente a la reflexión y al conocimiento de mundo a través de las lenguas, pero no porque aprendan todas las lenguas a la perfección.

ENT: Claro.

BIB: si no que tratando de distintos temas chiquitos, poquitos, viendo otras realidades entonces. Ah, mira cómo es esto y lo otro. Un poco como que le abre los ojos para ver otras cosas.

ENT: Claro, claro.

BIB: Eso es lo que yo pienso. Tampoco salen expertos en las lenguas. Tienen que estudiar mucho para entrar a Lenguas o para rendir exámenes

ENT: ¿internacionales?

BIB: exámenes internacionales o los exámenes que hacen para las distintas carreras

ENT: ¡Ah! ¡Sí, sí! ¡La suficiencia!

(Entrevista- Bibiana, 3-11-2018)

La referencia a los saberes lingüísticos de la orientación destaca un nivel de desempeño que no está asociado a un nivel de experticia determinado, ni tampoco garantiza la preparación para la continuidad a los estudios superiores (ingreso a carreras de la Facultad de Lenguas de la UNC o exámenes de suficiencia en carreras universitarias). La prioridad dada a las experiencias y los encuentros culturales significativos también es destacada por Marina, profesora de italiano del COBL, en el siguiente extracto:

Yo lo que veo es la posibilidad de que los chicos conozcan nativos, que siempre en inglés traen nativos; sobre todo el aspecto cultural que es el trabajo que se hace en los EOI. Van a los museos, después hacen muestras de fotografías, los ponen en inglés, en francés, ¿viste? Hacen cosas muy lindas y en la feria de orientaciones también. Cuando nosotros tenemos que mostrar lo que es la feria realmente se lucen los chicos.

(Entrevista-Marina, 24-11-2018)

El encuentro con nativos (en alusión al programa de asistentes lingüísticos), las visitas culturales y las producciones derivadas de dichas experiencias son valoradas en términos de aprendizajes culturales y asociadas al tipo de saberes de los espacios de cursado opcional (EOI-Espacios de Opción Institucional). Estas iniciativas, gestionadas e implementadas por los profesores y las profesoras de idiomas, son visibilizadas, luego, en la Feria de Idiomas.

La conexión con una de las finalidades de la educación secundaria, la preparación al mundo del trabajo, también es referida dentro de la plusvalía de la orientación. El principal argumento sostiene las mayores posibilidades que tiene un ciudadano plurilingüe de acceder a puestos de trabajo en empresas. Así lo explica Inés, profesora de francés de 4.^{to} año:

El día que ellos tengan que presentar un currículum o algo yo creo que pesa, que impacta que tengan conocimiento de otras lenguas. Imaginate que pongan inglés, italiano,

francés, portugués. A cualquier empresa le llega un folleto, un *mail* o algo y algo van a poder identificar.

(Entrevista- Inés, 24-11-2018)

De este modo, se va construyendo discursivamente un perfil de estudiante que aprende lenguas prestigiadas y vive, en el COBL, experiencias que lo hacen potencialmente valorable. Las prácticas comunicativas registradas en las entrevistas y en la Feria de Idiomas dan cuenta de valoraciones sobre las lenguas como espacios vinculados a saberes culturales y a posibilidades de ascenso social. Esta visión explica que las lenguas involucradas en las prácticas de integración de SL y SD sean lenguas internacionales con valor económico. La política lingüística de la escuela, a la que referiremos en el siguiente apartado, da cuenta de ello.

5.3.3 La política lingüística del IPEM 270-Manuel Belgrano

La relación del IPEM 270 con la enseñanza de lenguas remite a su inscripción inicial dentro de la órbita de los colegios nacionales¹⁶. Desde la segunda mitad del siglo XIX, en dichos colegios, la enseñanza de lenguas extranjeras y de lenguas clásicas integraba una matriz curricular, de raíz humanista y positivista, compuesta por un conjunto de disciplinas con base en las artes clásicas, las lenguas y las ciencias modernas (Bein, 2011; Puiggrós, 2003).

Los estudios de Dussel (1997) sobre las tradiciones curriculares de la escuela secundaria argentina señalan el carácter generalista del currículo de los colegios nacionales; asimilado al conocimiento de la cultura europea. Las referencias de Dussel al primer currículo del Colegio Nacional de Buenos Aires, basado en una propuesta de Amadeo Jacques, un emigrado francés republicano, aluden a la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo el francés, el alemán y el latín dentro de las materias literarias. A pesar de los múltiples intentos de reformas de planes de estudio, el eje de materias literarias, humanísticas y de lenguas extranjeras fue siempre el vertebrador del currículo de los colegios nacionales.

En notas sobre la historia del Colegio Nacional Deán Funes y del Liceo de Señoritas Anexo, se advierte que las asignaturas del programa de estudios incluyen el inglés y el francés, distribuidos aleatoriamente según los cursos, con la posibilidad de variantes con la

¹⁶ Los colegios nacionales fueron creados a mediados del siglo XIX como instituciones preparatorias para la universidad, con un plan de estudio basado en un profuso enciclopedismo. En su etapa fundante accedían varones de sectores sociales acomodados para continuar, luego, estudios universitarios y formar parte de la administración del Estado. De allí, su carácter elitista.

enseñanza del latín y del italiano. El idioma italiano se incorpora de manera definitiva a la propuesta curricular del IPEM 270 hacia fines de los noventa, a partir de un acuerdo del gobierno de Córdoba con el Consulado de Italia.

Un documento, elaborado por profesores de italiano de la entonces Escuela de Lenguas¹⁷ de la Universidad Nacional de Córdoba y elevado a la Dirección de Enseñanza Media Especial y Superior a mediados de los noventa, argumentaba la inclusión de la enseñanza del italiano convocando factores de orden socio-económico, cultural e identitario. El factor socio-económico se relacionaba con el sector industrial e instalaba la demanda de conocimiento de la lengua en el sector de negocios. La lengua italiana se reconocía en su rol de mediadora en la actividad económico industrial entre el Mercosur y la Unión Europea debido a la envergadura de las inversiones italianas en el sector productivo y comercial; especialmente en Córdoba (el texto da cuenta de la presencia de 14 empresas y proyecta la radicación de otras cuarenta en un período de dos años). Los argumentos apelaban, también, a componentes identitarios y culturales al señalar la presencia de raíces italianas en algunos nombres de personajes reconocidos de la historia y cultura argentina. También hay alusión al sector de estudios superiores, en virtud de las becas del gobierno italiano para realizar estudios en universidades italianas en diversas especialidades. A través de un extenso argumento, el documento revela una clara visión del italiano como capital redituable que abre oportunidades en el mundo laboral, en los estudios superiores o, simplemente, ofrece posibilidades de enriquecimiento cultural. En el IPEM 270 el italiano se incorporó inicialmente en cursos del Ciclo Básico y luego, a mediados de los noventa, se extendió al ciclo de Especialización en Idiomas.

El Consulado de Italia tuvo un rol clave en el fomento de la enseñanza del italiano en las escuelas de Córdoba. Según testimonian docentes, en los noventa y primera década del 2000, el Consulado italiano ofrecía cursos de capacitación a profesores de italiano como lengua extranjera y donaba material pedagógico como diccionarios y enciclopedias en soporte informático e impreso. Además, durante varios años ofreció incentivos para el estudio de la lengua con becas de un mes en Italia a estudiantes de secundarios destacados/as de escuelas secundarias públicas; de los cuales varios/as fueron estudiantes del IPEM 270.

Con la reforma curricular del 2012, que da origen a la estructura vigente de la orientación Lenguas, el portugués se incorpora al proyecto escolar de las orientaciones

¹⁷ La Facultad de Lenguas fue creada en la Asamblea Universitaria del 5 de agosto de 2000.

Lenguas y Turismo como espacio curricular opcional. La inclusión del portugués se fundamentaba en la necesidad de dar cumplimiento a la Ley 26.468 que establece su incorporación en el currículo de las escuelas secundarias de todo el país (véase capítulo 3).

Este recorrido por la historia de las lenguas de enseñanza, que se fueron incorporando al proyecto escolar del IPEM 270, pone de manifiesto que la introducción de lenguas internacionales se enmarca en proyectos políticos, culturales y económicos que, en distintos momentos de la historia de la institución, están sostenidos por ideologías lingüísticas que resaltan el valor simbólico y distintivo de ciertas lenguas europeas (el inglés y el francés en la época de inscripción dentro los colegios nacionales); así como el valor económico e identitario, en el caso del italiano y del portugués.

El proyecto lingüístico actual mantiene la enseñanza de dichas lenguas internacionales e incorpora los espacios opcionales estipulados en el diseño provincial para la orientación Lenguas (véase capítulo 3) dentro de las asignaturas del campo de la formación específica.

El cuadro de la estructura curricular (Tabla 17) muestra la distribución de las disciplinas del campo de formación general y, destacadas en negrita, las disciplinas de la formación específica del COBL del IPEM 270.

Tabla 17

Estructura curricular del COBL del IPEM 270-Manuel Belgrano

	4.º año	5.º año	6.º año
<i>Disciplinas de la formación general</i>	Matemática Lengua y Literatura Biología Geografía Historia Lengua Extranjera inglés (4h) Ed. Física Form. para la Vida y el Trabajo	Matemática Lengua y Literatura Física Geografía Historia Lengua Extranjera inglés (5h) Ed. Artística Psicología Ed. Física Form. Para la Vida y el Trabajo	Matemática Lengua y Literatura L.Extranjera–inglés (6 h) Ed. Artística Ciudadanía y Política Filosofía Ed. Física Form. para la Vida y el Trabajo

<i>Disciplinas de la formación específica</i>	Lengua Adicional A-francés (4h) Lengua Adicional B-italiano (3h) EOI Estudios Interculturales en Lenguas (3h) EOI Lengua Adicional C inglés (3h)	Lengua Adicional A-francés (3h) Lengua Adicional B-italiano(3h) EOI Estudios Interculturales en Lenguas (3h) EOI Lengua Adicional C inglés (3h)	Lengua Adicional A-francés (3h) Lengua Adicional B-italiano (3h) EOI Intercomprensión en Lenguas Romances (4h) EOI Lengua Adicional C- ortugués (4h)
---	---	--	---

Respecto de las lenguas curriculares, podemos observar que el inglés continúa siendo la principal lengua no familiar de enseñanza. Su estatus diferencial puede verse no sólo por su inclusión desde el primer año de la escuela secundaria (ciclo Básico) y su consideración como parte del núcleo de saberes (considerados socialmente relevantes e indispensables) de la formación común de la Educación Secundaria, sino también por la carga horaria asignada e, incluso, por la distinción entre las denominaciones “extranjera” y “adicional” que se realiza entre el inglés y las otras lenguas. Si bien esta jerarquía se fundamenta en la tradicional formación elitista que caracterizó a los colegios nacionales, en el origen del IPEM 270, también debe entenderse en relación con la creciente oferta de enseñanza del inglés en Argentina, que se impone como la principal y la primera lengua extranjera en la enseñanza obligatoria. Así también, cabe considerar la dinámica actual del mundo globalizado que acentúa la posición monopólica del inglés en diversos ámbitos.

Respecto de los EOI, el análisis del proyecto escolar del IPEM 270 revela que estos espacios buscan la intensificación del aprendizaje del inglés (como lengua extranjera y lengua adicional C en 4.^{to} y 5.^{to} año), la introducción del portugués en 6.^{to} año como lengua opcional, la inserción de disciplinas que didactizan el contacto de lenguas romances en el espacio Intercomprensión en Lenguas en 6.^{to} año y el tratamiento de aspectos culturales en el EOI Estudios Interculturales en Lenguas, en 4.^{to} y 5.^{to} año. Según surge de las entrevistas, durante las adaptaciones curriculares para la organización del COBL en 2011, la definición de los EOI estuvo a cargo del equipo docente de lenguas extranjeras atendiendo a lo estipulado en el diseño curricular de la orientación (véase capítulo 3), que propone opciones para que cada escuela elabore su propuesta en el marco de su proyecto pedagógico.

En el diseño del proyecto lingüístico, la distribución de las disciplinas de las áreas lingüísticas plantea disparidad no sólo entre las lenguas (en 4.^{to} año el inglés detenta 7 horas semanales, el francés 4 h y el italiano 3 h), sino también respecto de otras disciplinas. Así por ejemplo, en el 4.^{to} año las y los estudiantes completan 14 horas semanales de aprendizaje de

lenguas extranjeras en tanto que la formación en el área de las ciencias naturales comprende sólo 3 h que corresponden a la asignatura Biología (no se dicta Física ni Química en 4.^{to} año). En 5.^{to} año la diferencia es aún más notoria: 17 horas semanales de aprendizaje de lenguas extranjeras y 4 h de Química, única asignatura de ciencias naturales en ese año.

Esta disparidad se explica por la característica de la orientación de intensificar en el aprendizaje de lenguas extranjeras como objeto de enseñanza y, en lo simbólico, se traduce en ese auto(reconocimiento) de mayor poder que manifiestan las profesoras y los profesores de idiomas cuando refieren a la orientación Lenguas (véase sección 5.3.2) y en la convicción, por parte de la comunidad escolar, de que la gestión de las lenguas en la orientación es asunto de los profesores de lenguas.

5.3.3.1 El tratamiento y el uso de las lenguas en el proyecto lingüístico escolar

Una de las cuestiones centrales en un proyecto lingüístico es el papel de la escuela respecto del desarrollo de las lenguas de uso y de enseñanza (Ruiz Bikandi, 2013). Los objetivos que se definan para cada uno de ellas determinarán, en particular, su modo de tratamiento. En primer lugar, señalaremos que en el proyecto lingüístico del IPEM 270, la lengua de escolarización, el español, es la lengua en la que se desarrolla el currículo de la escuela y es la lengua de comunicación en las clases de todas las áreas disciplinares, incluso de las lenguas extranjeras, según reveló la observación etnográfica. El español es, además, objeto de enseñanza en el espacio curricular Lengua y Literatura, cuyo trabajo se orienta a prácticas de lectura, oralidad y escritura en el ámbito literario y de estudio.

Un breve recorrido por los programas de las asignaturas que tienen a las lenguas como objeto de enseñanza (disciplinas lingüísticas) y de disciplinas de la formación general (disciplinas denominadas no lingüísticas) nos permitirá comprender el lugar y el rol de las lenguas en el proyecto escolar y sus vínculos con otros espacios y saberes curriculares.

El análisis de programas de Lengua y Literatura del COBL revela el énfasis puesto en el desarrollo de prácticas de oralidad (habla, escucha), lectura y escritura en el ámbito literario. Los saberes evidencian un interés particular por la lectura interpretativa en torno a autores, obras y movimientos literarios de diferentes épocas. Las prácticas discursivas del ámbito de estudio (debates, exposiciones orales, reseñas) están al servicio del tratamiento de los contenidos propios del ámbito literario. Esta fuerte asociación de la enseñanza del español con la literatura se explica por la tradición desde inicios del siglo XX cuando la enseñanza de la lengua y de la literatura se fundieron en una sola materia (Alvarado, 2004); algo que impacta, desde entonces, en los planes de formación de profesores.

También señalaremos que el proyecto lingüístico de la escuela no contempla el tratamiento del español como lengua extranjera para alumnos alófonos. Durante mi estancia en 2018, en las clases de 5.^{to} año del COBL, registré la presencia de una estudiante de intercambio proveniente de Groenlandia que se comunicaba sólo en inglés. A pesar de las dificultades de comunicación en español, su participación en las aulas no invitó a problematizar el lugar del español como lengua no materna y, en consecuencia, a diseñar estrategias para su tratamiento.

Respecto de las decisiones de las disciplinas del campo de la formación específica del COBL, el análisis de programas de las materias que la integran (Anexo VII) destaca, en aquellos espacios donde las lenguas extranjeras son objeto de enseñanza (lengua extranjera inglés y lenguas adicionales A, B y C), objetivos relacionados con el desarrollo de competencia comunicativa y de habilidades de lectura, oralidad, escritura en la lengua de enseñanza en todos los años del COBL. Se desprende del análisis la intención de alcanzar un manejo de las lenguas extranjeras asociado a situaciones comunicativas de intercambio en ámbitos públicos (comercio, hotel, por ej.) y privados (familia, amigos) o bien, a usos escolares como exposiciones y debates en torno a ciertos temas. Los contenidos contemplan aspectos pragmáticos (actos de habla, funciones discursivas), formales (prioridad a la morfosintaxis y al léxico) y culturales (hábitos, costumbres, patrimonio de los países donde se habla la lengua) articulados alrededor de ejes temáticos que suelen coincidir entre algunas lenguas. Así, por ejemplo, en 5.^{to} año, los programas de las lenguas adicionales A (francés) y B (italiano) consideran la identidad, las vacaciones, las salidas y compras como núcleos organizadores de los saberes lingüísticos. Algunas planificaciones anuales refieren a la Educación Sexual Integral (ESI) como eje transversal, con propósitos formativos para articular saberes lingüísticos con saberes vinculados a la ESI, pero sólo el espacio de lengua extranjera inglés de 4.^{to} año los traduce en contenidos programáticos (unidad 4: El cuerpo y sus cuidados).

En líneas generales, se observa que un criterio común en las lenguas extranjeras curriculares está asociado al aprendizaje de las lenguas a través del uso (oral, escrito, en comprensión y en producción) en situaciones comunicativas ficcionales siempre dentro del ámbito de la misma lengua. Otro aspecto observado es el interés por el desarrollo de reflexión metalingüística sobre aspectos formales y pragmáticos de la lengua extranjera considerada en sí misma.

Respecto de los EOI Intercomprensión en lenguas y Estudios Interculturales en Lenguas, estos espacios se caracterizan por el interés de didactizar el contacto de lenguas y de

culturas y por la modalidad de dictado en cátedra compartida con los otros EOI de la orientación (véase capítulo 5, sección 5.6). En el espacio de intercomprensión, los objetivos se orientan principalmente a: (a) fortalecer la reflexión de la L1 a través del trabajo con otras lenguas, (b) desarrollar estrategias lectoras en lengua emparentadas, (c) incentivar procesos de comparación entre lenguas romances y de transferencia de conocimientos y habilidades en otras lenguas. Los contenidos ponen el foco en el desarrollo de saberes sobre las lenguas relacionados con el origen, la evolución, la noción de familias de lenguas, las correspondencias del portugués con las otras lenguas de aprendizaje y el trabajo contrastivo entre lenguas romances en los planos lingüístico y discursivo. Por su parte, el EOI Estudios Interculturales en Lenguas se propone desarrollar la conciencia de un plurilingüismo territorial e individual y un acercamiento reflexivo a prácticas culturales (arte, educación, deportes) que incentivan la puesta en relación entre las culturas de referencia para los y las estudiantes y aquellas de países donde se hablan las lenguas curriculares.

Un recorrido por programas de tres disciplinas del campo de la formación general (disciplinas denominadas no lingüísticas) (Anexo VIII) pone de manifiesto distintos modos de considerar los saberes lingüísticos, en la lengua de escolarización, vinculados al tratamiento de los saberes disciplinares. Un dato común es que no se contempla el trabajo disciplinar en una lengua no materna o a través de ella. Se asume, pues, una modalidad monolingüe para el tratamiento de saberes disciplinares donde el español es, a la vez, objeto y recurso para el tratamiento de dichos saberes.

En Biología de 4.^{to} año, la materia se propone continuar el proceso de alfabetización científica iniciado en niveles educativos anteriores. Por un lado, la formación científica contempla procesos cognitivos relacionados con la apropiación de conceptos disciplinares, algo que se hace visible en la formulación de los contenidos del programa (reconocimiento, profundización, comprensión de temas disciplinares). La dimensión lingüística se hace explícita en (a) las estrategias de enseñanza que incentivan procesos de lectura, la oralidad y la escritura a partir del análisis de obras de divulgación, interpretación de gráficos y tablas, debates sobre temas polémicos (la manipulación genética, por ej.) y los juego de roles; (b) los criterios e instrumentos de evaluación que consideran la utilización pertinente y adecuada del lenguaje específico de la biología y la producción de textos de ciencia escolar adecuados a diferentes propósitos comunicativos (justificar, argumentar, explicar, describir) como indicadores de la apropiación de contenido disciplinar.

En Física, de 5.^{to} año, los objetivos generales contemplan también la apropiación progresiva del lenguaje científico. La consideración de la dimensión lingüística en la

disciplina escolar se expresa en los criterios de evaluación que definen la correcta expresión oral y escrita y el uso de vocabulario científico como parte de indicadores de desempeño, pero no forman parte de los contenidos programáticos. Al igual que en Biología, la formulación de los contenidos pone énfasis en operaciones cognitivas, tales como conceptualización, reconocimiento, identificación, interpretación de procesos y fenómenos químicos, sin referencia explícita a aspectos discursivos de la disciplina involucrados. Respecto de la dimensión lingüística de las disciplinas, en Ciudadanía y Política de 6.^{to} año se mencionan la discusión y los intercambios fundamentados dentro de las estrategias metodológicas de apropiación de saberes de la asignatura.

En síntesis, según podemos observar en este recorrido por el plan de estudios de las áreas de la formación general y específica, en la estructura curricular del COBL del IPEM 270 prevalece un esquema asignaturista (Beane, 1995) caracterizado por la distribución de lenguas como objetos de estudio que se manifiestan, además, compartimentadas y jerarquizadas, y de disciplinas denominadas no lingüísticas desarrolladas en modalidad monolingüe (sólo español). Del análisis de los programas emanan objetivos y saberes provenientes de las disciplinas de referencia de cada espacio disciplinar que consideran escasamente el abordaje de temas disciplinares en otra lengua o a través de ella (excepto los temas de ESI en Lengua Adicional C-inglés). El foco en la dimensión discursiva de las tres disciplinas de la formación general, cuyos programas se analizaron, puso de manifiesto diferentes grados de interés respecto de los aspectos del lenguaje involucrados. Mientras que en los programas de Biología y Ciudadanía y Política se refiere a determinados géneros discursivos como herramientas mediadoras de los saberes disciplinares; en Física se contempla la dimensión léxica y alude, de forma genérica, a la expresión oral y escrita correcta como criterio de evaluación de desempeño, aunque sin precisar géneros discursivos implicados.

5.3.4 La organización del trabajo docente. Los departamentos como modo de desarrollo curricular y profesional

El cuerpo docente del IPEM 270 está compuesto por más de 170 profesores con formación de grado y posgrado y experiencias heterogéneas; desde profesionales que recién se inician hasta aquellos con más de veinte años de ejercicio. Acceden a las horas de las

asignaturas por el sistema de puntaje docente asignado por la Junta de Clasificación de la provincia¹⁸.

La estructura organizativa del trabajo docente gira en torno al trabajo en departamentos, entendidos como unidades de planificación y organización de la enseñanza de las disciplinas que componen el plan de estudios del COBL. Cada departamento se inscribe en áreas de conocimiento y configura espacios de socialización que están fuertemente determinados por las disciplinas de referencia.

En las escuelas secundarias de Córdoba, y el IPEM 270 no es la excepción, las tareas de profesores y profesoras de las disciplinas de la formación general y específica se organizan en departamentos por materias afines, independientemente de la orientación o ciclo en el que dictan sus clases. Así, por ejemplo, los y las docentes de Química, Matemática, Biología y Física integran el departamento Ciencias Naturales. Los y las docentes de Geografía, Historia, Psicología, Ciudadanía y Política, Ciudadanía y Participación, Formación para la Vida y el Trabajo conforman el departamento de Ciencias Sociales. Los y las docentes de Educación Artística (Música, Artes Visuales, Teatro y Danza) se agrupan en el departamento que lleva el mismo nombre.

Respecto del trabajo de los y las docentes de lenguas del IPEM 270, este se organiza institucionalmente en dos departamentos: (a) el departamento de lenguas que reúne a los docentes de lengua y literatura (la lengua de escolarización) y de lenguas extranjeras del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado de las cuatro orientaciones de la escuela y (b) el departamento de idiomas, que convoca a los profesores del COBL a cargo del dictado de lenguas extranjeras (lengua extranjera, lenguas adicionales A y B) y de los EOI. El departamento de idiomas funciona bajo la coordinación de una docente de lengua extranjera, elegida por los profesores y las profesoras de idiomas y los directivos. El y la coordinador/a tiene a cargo tareas administrativas y pedagógicas, tales como la organización de actos escolares, la gestión de salidas educativas, la entrega de planificaciones y programas, la coordinación de proyectos institucionales; siempre con los y las docentes de lengua extranjera. El departamento de Idiomas organiza dos reuniones por año. Al inicio, para acordar aspectos de las planificaciones y programas, ya mediados de año, para organizar actos o eventos escolares como la feria de Idiomas.

¹⁸ La Junta de Clasificación es un organismo estatal encargado de gestionar el ingreso a la docencia en el sector público en cada provincia. Además de ser la puerta de acceso a cargos de maestros y maestras profesores y profesoras, interviene en los traslados, en las permutas, en los ascensos de la carrera docente.

Este modo de agrupamiento de los recursos humanos favorece la toma de decisiones de profesores/as de las asignaturas en el interior de un mismo campo de conocimiento. Así, los eventos de divulgación de las orientaciones que ofrece la escuela, las planificaciones anuales de las disciplinas insertas en cada departamento, las reuniones para organizar actos escolares, proyectos escolares se discuten en el interior de cada departamento que se presenta como un escenario para discutir las prácticas dentro del marco de disciplinas afines.

Respecto de la formación docente, las profesoras y los profesores de idiomas son egresadas y egresados de los profesorados de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, cuyos planes de estudios incluyen, en algunas de las carreras, temas relacionados con la enseñanza bi- y plurilingüe; en tanto que la formación de los profesores y las profesoras de otras asignaturas no incluye tal problemática en sus planes de formación. Estos aspectos, vinculados a la formación inicial, anticipan la dificultad que puede tener un profesor o una profesora de una asignatura denominada no lingüística en planificar y gestionar su tarea en marcos sensibles al trabajo bi- plurilingüe.

5.3.5 Actores y gestión de las lenguas en el proyecto lingüístico escolar

La etnografía escolar dio cuenta del rol de organismos oficiales y de agentes de la sociedad civil en la configuración del proyecto lingüístico del IPEM 270. Las distintas acciones identificadas responden a diversos intereses: política lingüística exterior de organismos y agencias, formación profesional y desarrollo de investigación académica en áreas lingüísticas, ofertas de voluntariado, y se traducen en propuestas que tienden a aumentar los incentivos y las oportunidades de aprendizaje de las lenguas extranjeras curriculares en la escuela. Tal es el caso del programa de Asistentes de Idiomas del Ministerio de Educación de la Nación. Esta iniciativa, surgida a partir de convenios bilaterales con la Embajada de Francia, la Comisión Fulbright (EE. UU.) y el British Council (Reino Unido), garantiza la presencia de hablantes anglófonos o francófonos provenientes de algunos de esos países en las clases de lengua extranjera. En la implementación local, este programa es coordinado por un profesor o una profesora de idioma que actúa como referente y organiza la agenda y supervisión de actividades en clases de lengua (extranjera, adicionales y EOI) del COBL.

La presencia de pasantes seduce por la posibilidad de contacto con hablantes nativos y la incorporación de aspectos culturales e impacta en los modos de organizar las tareas en las clases de idiomas. Así explicaba María Julia, profesora de inglés, la organización de temas y la distribución de tareas con asistentes de habla inglesa en la escuela:

Tengo una reunión previa con ellos y les paso los ejes temáticos. La gramática, no. Normalmente les pido que siempre enfoquen desde su cultura. (...) Yo tenía la unidad del Arte. El año pasado con Ben lo enfocamos para el lado del cine porque Ben era cineasta. Este año estaba Justin que era de Chicago y en Chicago hay un artista que hace grafitis en la ciudad (...) los chicos aprendieron conmigo a describir arte, o sea las preposiciones, los colores, los adjetivos descriptivos, la parte formal de la lengua y con ellos aprendieron a contar cómo es en otros lugares, a expresar opiniones.

(Entrevista- María Julia, 23-11-2018)

Queda de manifiesto en el testimonio un modo de distribución y tratamiento de saberes en lengua extranjera en donde el o la docente de idiomas se ocupa de los aspectos formales de la lengua extranjera (léxico, gramática) y los o las asistentes de idiomas abordan temas culturales. También subyace la concepción del nativo como referente de la cultura meta para hacer aportes en las clases de idiomas. Durante las clases, es común generar espacios de intercambio entre alumnos/as y pasantes sobre temas de sociedad y prácticas culturales en los que se establecen comparaciones entre el país de proveniencia y la realidad de los y las estudiantes. En líneas generales, el programa es valorado positivamente por los profesores y las profesoras, quienes ven en la figura del o de la asistente, una fuente de ayuda y motivación en las clases de idiomas. En el informe de actuación de una pasante francófona, la profesora referente pedagógica expone los beneficios de la presencia de un hablante nativo en las clases (Anexo IX):

Creo, desde mi punto de vista, que la sola presencia de un asistente de la lengua extranjera que están estudiando los alumnos les hace salir de la rutina de escuchar una sola voz para abrir la puerta de un nuevo mundo. Preguntan con curiosidad, en el momento de la clase sobre el tema a tratar y luego, al terminar, sobre cuestiones políticas y sociales de Francia. Se convierten sin pensarlo en mediadores culturales de su propia comunidad lo que los

afirma en su propio reconocimiento, valoración, aceptación y respeto por la diversidad cultural de la asistente.

(Informe de actuación del Asistente de Idiomas-2019, p. 2)

La motivación, la apertura y el enriquecimiento cultural generados en los intercambios sobre temas culturales y la función de mediadores culturales, que se asigna, tanto a los y las estudiantes como a la pasante, dan cuenta de aspectos formativos, valorados en este tipo de experiencias, circunscritos siempre al espacio curricular de la lengua extranjera

En la misma línea de contacto con nativos, la agencia británica *Projects Aboard* también tiene incidencia en la dinámica del proyecto lingüístico de la escuela. Esta organización se dedica a proyectos de voluntariado y pasantías internacionales que posibilitan la participación de jóvenes extranjeros en las escuelas durante un período de tiempo determinado. Algunos profesores y algunas profesoras de idiomas de la orientación (principalmente inglés y francés) aprovechan tales recursos para organizar salidas educativas, actividades artísticas o encuentros para abordar aspectos de la cultura local y la del país del visitante. Cabe señalar que el sitio de esta agencia promociona el voluntariado en educación a través del eslogan: “logra un impacto positivo en la vida de estudiantes de bajos recursos”. Tal mensaje pone de manifiesto una mirada asistencialista de la acción lingüística. Gran parte de los programas apuntan a la enseñanza del inglés “para mejorar las futuras posibilidades de empleo de los niños”. Respecto del perfil de los voluntarios, el organismo privilegia hablantes anglófonos sin formación pedagógica ni dominio de la lengua del país anfitrión. En el sitio de promoción del programa manifiesta:

En muchos países enseñarás inglés, así que podrás perfeccionar tus propias habilidades en el idioma. No necesitas certificación TEFL¹⁹, experiencia docente o hablar el lenguaje local. En tu voluntariado enseñando inglés sólo necesitas un buen nivel en el idioma y pasión por la enseñanza para lograr un impacto positivo en tus estudiantes.

Fuente: sitio web <https://www.projects-abroad-la.org/voluntariado-extranjero/educacion/>

¹⁹ TEFL, de la sigla en inglés *Teaching English as a Foreign Language* es una certificación que habilita para la enseñanza de inglés como lengua extranjera

La acción desplegada a través de esta agencia involucra sólo las clases de idiomas y se plantea como principal objetivo contribuir a la capitalización de los y las estudiantes de las escuelas, ofreciendo un contexto de práctica de una lengua internacional. El programa posiciona al voluntario nativo como principal referente de la cultura extranjera. Con el argumento de la asistencia y ayuda lingüística en contextos donde la lengua es extranjera, este tipo de organismos incentiva modos de mercantilización de las lenguas (Duchêne, 2021) asociadas, por un lado, a experiencias culturales y turísticas (pagas) para los voluntarios y las voluntarias y, por otro, a experiencias interculturales a través del contacto con hablantes nativos para profesores, profesoras y estudiantes de la escuela receptora.

Las instituciones de enseñanza superior también ejercen un rol en el proyecto escolar y la gestión de las lenguas. Se trata, en particular, de instituciones formadoras de nivel superior, universitario y no universitario, que desarrollan las residencias pedagógicas en la escuela. Los vínculos interinstitucionales de estas prácticas formativas tienden a reforzar el trabajo compartimentado de cada disciplina, puesto que el interés inmediato es la formación docente proyectada sobre la base de las lógicas impuestas por los planes de estudio de cada profesorado. Así, por ejemplo, las cátedras de Observaciones y Prácticas de los Profesorados de Facultad de Lenguas desarrollan las residencias pedagógicas en clases de lengua extranjera y adicional con modalidades específicas, pero siempre dentro del espacio de cada lengua.

Tal como se vislumbra en esta sección, las acciones llevadas adelante por agencias y organismos están destinadas al impulso y a la intensificación de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente el inglés y el francés, como objetos de estudio y en modalidades tendientes a crear contextos de uso auténtico de las lenguas curriculares. Los referentes de tales organismos son hablantes nativos, no necesariamente profesores o profesoras de idioma, quienes tienen a su cargo el tratamiento de temas culturales y la asistencia lingüística en las clases de idiomas. Por su parte, las instituciones formadoras de profesores, en su afán por llevar adelante sus dispositivos de formación docente, proyectan un trabajo alejado de la integración de las lenguas extranjeras con otras áreas curriculares.

En síntesis, este breve panorama sobre las agencias externas revela su incidencia en el proyecto lingüístico del IPEM 270. Sus acciones consolidan un proyecto donde las lenguas continúan siendo objeto de aprendizaje en sí mismas, con escasa articulación con otras áreas disciplinares de la orientación. Nos preguntamos entonces dónde y cómo se desarrollan las prácticas de integración de saberes entre lenguas, entre lenguas y otras disciplinas. El siguiente apartado ofrece un panorama de aquellas prácticas relevadas en el trabajo

etnográfico y que ponen de manifiesto los diálogos entre disciplinas de áreas lingüísticas, por un lado, y entre áreas lingüísticas y no lingüísticas, por otro.

5.3.6 Las prácticas de integración de saberes en la escuela

5.3.6.1 “Trabajar juntas sin saber cómo trabajaba la otra”. La cátedra compartida entre disciplinas de áreas lingüísticas

Las entrevistas y las observaciones en clases revelaron diversos modos de poner en práctica la integración en el IPEM 270. La etnografía realizada en cursos de 5.^{to} y 6.^{to} año durante el 2018 posibilitó un acercamiento a dos experiencias de integración que involucraron a profesoras de disciplinas de la formación específica del COBL. Si bien se trataba de asignaturas de áreas lingüísticas, el desarrollo de cada una se realizó en condiciones y con propósitos muy diferentes.

La primera experiencia consistió en un proyecto de cátedra compartida en formato de co-docencia en 6.^{to} año entre Bibiana, profesora del EOI Intercomprensión en lenguas, y Silvina, profesora del EOI Lengua Adicional-C portugués. La segunda planteaba un trabajo compartido en 5.^{to} año entre María Julia, a cargo del EOI Lengua Adicional-Inglés y Margarita, del EOI Estudios Interculturales en Lenguas; bajo un formato que las profesoras identificaron como secuencia didáctica.

Respecto del trabajo en 6.^{to} año, resulta interesante detenerse en los modos en los que cada profesora refiere a la experiencia de cátedra compartida, pues allí se vislumbran posiciones y roles que se reconocen mutuamente. Bibiana explica:

Compartimos portugués con ella ((la profesora de portugués)) y yo le ayudo en la cátedra. Estamos con todos los alumnos. No hicimos división de curso entonces estamos todos y trabajamos las dos. Los temas los propone ella o, a veces, los propongo yo o, dentro de lo que es portugués, yo le llevo temas nuevos como este de Tim Maia y lo trabajamos las dos.

(Entrevista- Bibiana, 3-11-2018)

Bibiana asume en su discurso, el rol de asistente de Silvina (“yo le ayudo”), lo cual revela el reconocimiento de que la profesora de portugués es quien toma las decisiones curriculares como la elección de los contenidos (“los propone ella”) y ella

complementa con otros temas (“a partir del portugués yo le llevo temas nuevos”).

Silvina por su parte, también deja ver esta división y jerarquía de roles en la entrevista. Para ella se trata de

trabajar juntas sin saber cómo trabaja la otra entonces es como muy difícil, pero, bueno, (...) pero nos salió así, ella te digo que pone mucho de ella para que, bueno, las cosas resulten porque no todo el mundo te deja su espacio ¿Viste? para que vos hagas y después deshagas.

(Entrevista-Silvina, 25-11-2018)

Silvina destaca la actitud de Bibiana de dejar hacer (“te deja su espacio”, “vos hagas y deshagas”) como algo positivo, que contribuye a que “las cosas resulten”. En otras palabras, reconoce una práctica donde tiene mayor peso la enseñanza del portugués.

La conversación con los y las estudiantes me permitió comprender las condiciones en las que se gestó, en este caso, la decisión del trabajo compartido. Ante dos espacios curriculares opcionales, todo el grupo de estudiantes había optado por portugués, la lengua extranjera que se incorpora en este último año del COBL, y eso implicó un replanteo en el modo de funcionamiento de los EOI. Así lo explican:

este año teníamos el EOI Intercomprensión y Portugués y como el portugués era una lengua nueva todos queríamos ir a portugués y tuvieron que ir hablar las profes con los directivos para juntar las materias y que sea una sola materia porque todos querían el portugués(...)

(Grupo focal-Est. 6.^{to} año, 24-11-18)

El interés por el estudio del portugués es una idea compartida tanto por los y las estudiantes como por las profesoras. Bibiana, a cargo del EOI Intercomprensión en Lenguas, argumenta de este modo:

Yo quiero que los chicos aprovechen todos para tener clases de portugués. Me parece algo muy valioso sobre todo

porque es un solo año entonces yo quiero que todos tengan.
(...) Nunca les planteamos ya de elegir.

(Entrevista-Bibiana,19-07-2018)

En esta situación, la cátedra compartida se funda en el peso que ambas profesoras asignan al aprendizaje de la lengua portuguesa que se plantea como la disciplina de mayor jerarquía y hacía donde apuntan las acciones de enseñanza. La elección mayoritaria de los y las estudiantes apoya esta idea. De este modo, la opcionalidad no sólo queda sin efecto; sino que tampoco se presenta como opción de cursado tal como lo determina la legislación escolar (véase capítulo 4).

A pesar de la aceptación para el trabajo compartido en las aulas, los saberes de cada asignatura siguen definiéndose separadamente en los programas de cada asignatura. El único punto de contacto entre ambas disciplinas fue identificado en el programa del EOI Intercomprensión en Lenguas que proponía entre los saberes: una aproximación al portugués en relación con otras lenguas romances con presencia curricular (el francés, el italiano y el español). A lo largo de un mes de clases observadas, fue posible constatar que las actividades cotidianas planteaban una neta separación de objetivos y de roles.

En la segunda clase de la cátedra compartida, en el mes de marzo de 2018, Silvina inició la clase con un trabajo de fonética sistematizando relaciones de grafía y de pronunciación del portugués mediante ejemplos que los alumnos proponían. Silvina utilizaba todo el tiempo el portugués como lengua de comunicación para explicar y organizar las tareas. Luego del recreo, Bibiana tomó la gestión de la clase con otro tema, otra actividad y otro recurso: reconocer saludos en distintas lenguas a partir de una imagen. Durante el desarrollo de la clase, Bibiana hizo alusión a las lenguas de comunicación en el aula y estableció “la libertad de hablar en cualquier lengua. Pueden hablar en español, en italiano, en francés” y sugería “tener otra carpeta, hojas separadas” para su espacio. Al finalizar la clase, se gestó un intercambio entre las profesoras que puso de manifiesto objetivos dispares. Mientras Silvina hacía explícito su interés de “terminar hablando” en portugués, sin hacer mención a otras lenguas; Bibiana focalizaba en la comprensión y la producción en varias lenguas romances curriculares y otras no incluidas en el proyecto escolar (catalán, rumano). La etnografía reveló, además, que Silvina era quien lideraba principalmente las clases, mientras Bibiana permanecía a un costado o sentada en las aulas.

Durante las observaciones, fue posible advertir que el aprovechamiento didáctico del contacto de lenguas se manifestaba de dos maneras: (a) surgía incidentalmente cuando se planteaba un problema lingüístico alrededor de algún término y se establecían relaciones entre lenguas curriculares y (b) cuando se planificaban actividades orientadas a la comparación léxica entre lenguas romances. En el siguiente extracto de entrevista, Bibiana (BIB) explica el desarrollo de una actividad de comparación en este espacio compartido:

BIB: yo trato de tomar temas que ella esté haciendo para partir de ahí con actividades. El año pasado hicimos con los horarios del día almorzar y desayunar todo eso con un cuadrito en distintas lenguas. Yo se los daba en catalán y les ponía algunas en italiano y en francés y ellos lo tenían que hacer en español y en portugués todo. El vocabulario en portugués lo tenían que aprender, lo tenían que saber. En español eso va de cajón, las otras lenguas, les ponía alguna y el catalán se lo ponía todo, así(..)

ENT: ¿había alguna reflexión después sobre esas lenguas, después de completar el cuadrito?

BIB: sí, sí, estaba siempre, estaba la reflexión a ver qué lengua se parece a la otra, cuáles son más parecidas entre sí, cuál es la que más se distingue, la que sale digamos del formato. Yo siempre les digo buscar siempre la primera o segunda letra o si conservan las vocales o si conservan las consonantes. Siempre hago hincapié en que el francés tiene una sílaba menos.

(Entrevista-Bibiana, 19-07-2018)

El extracto da cuenta de una clara distribución de roles y tareas. El uso de los pronombres “yo” y “ella” evidencia tal separación. El tema de las comidas forma parte del programa de portugués y es tomado por Bibiana para diseñar y gestionar actividades de comparación léxica. De este modo, la integración, entendida como una puesta en relación entre lenguas, queda en manos de la profesora de Intercomprensión,

La observación etnográfica en la escuela reveló que otra de las experiencias de trabajo conjunto entre disciplinas de áreas lingüísticas se desarrolló en 5.^{to} año e involucró el trabajo

de Bibiana, esta vez a cargo del EOI Estudios Interculturales en Lenguas, y María Julia, responsable del EOI Lengua Adicional C-Inglés. Ambas denominaban secuencia didáctica a una modalidad de trabajo que involucraba el abordaje de un tema común de modo coordinado. Así explica Bibiana el funcionamiento de la secuencia didáctica:

Son dos materias distintas, pero trabajamos con secuencia didáctica. Hicimos la secuencia didáctica de arte. Tenemos un tema, compartimos los temas en las dos materias: arte, educación, identidad. Son acuerdos entre nosotras (...). En esta modalidad cada uno tiene sus notas mientras que en cátedra compartida son las mismas notas, las dos libretas son iguales.

(Entrevista-Bibiana, 23-11-2018)

Según manifiestan, esta modalidad se apoya en la selección de temas comunes y admite la posibilidad de compartir el mismo espacio áulico cuando los y las estudiantes comparten sus producciones al finalizar el tratamiento del tema. Bibiana lo explica de este modo:

Compartimos muchos temas y los trabajamos de distinta manera en grupos separados y después nos unimos para hacer la muestra general de los trabajos de todo el curso (...). Con Maria Julia trabajamos de una manera muy *sui generis* (risas), porque los chicos pueden preparar sus exposiciones en la lengua que ellos quieran y entonces eligen. Lo pueden hacer en italiano, en inglés, en francés. Hay grupos que han elegido portugués el año pasado, coreano, japonés, Digamos, nosotros no somos profesoras de esas lenguas, pero sí permitimos que en nuestro espacio ellos se puedan expresar.

(Entrevista-Bibiana, 23-11-2018)

El momento de la muestra se entiende como un espacio integrador porque están todos juntos en el aula compartiendo producciones plurilingües sobre temas que cada profesora aborda separadamente. En dicho espacio se habilita, además, el uso de las lenguas de los

repertorios de los y las estudiantes, sean o no lenguas de enseñanza. El calificativo “*sui generis*” revela el carácter excepcional que le asigna a dicha práctica.

En esta línea, hemos observado que el trabajo integrado entre ambas profesoras surge incidentalmente cuando deciden compartir, por ejemplo, el uso de recursos para abordar temas curriculares vinculados a prácticas sociales y culturales (arte y educación, derechos humanos, redes sociales, entre otros) que son ejes que estructuran los contenidos en los programas de ambas disciplinas. María Julia comenta lo siguiente:

Ayer la profesora López, porque estamos trabajando separadas, me llamó y me dijo que ellas con sus alumnos iban a ver unos videos muy interesantes sobre los derechos de los niños porque ella trabaja los derechos de los niños y yo estoy trabajando redes sociales entonces cuando me dijo: “¿Querés verlos conmigo y vos ponés el proyector y yo pongo la compu?”; Dale! le digo y vos ¿qué tema estás viendo? “Redes sociales”, me dijo. Si vos me dejás incluir un video más. Entonces encontré uno espectacular de una campaña que se hizo en Estados Unidos para que los chicos se dieran cuenta cómo a veces aquello que ellos hacen en las redes sociales ayuda a que violen sus derechos, su derecho de privacidad, o sea *bullying*, todo eso.

(Entrevista María Julia, 23-11-2018)

Integrar se entiende como un espacio para compartir producciones plurilingües sobre temas vinculados con los contenidos de cada espacio y, de este modo, ninguna ve amenazado el desarrollo de contenidos de su programa. El hecho de que los programas se estructuren alrededor de aspectos culturales facilita este tipo de encuentros donde el foco está en el tratamiento de temas culturales y las lenguas se conciben como herramientas de comunicación de experiencias culturales como las visitas a museos (Figura 4). En el siguiente fragmento, María Julia nos cuenta una salida cultural vinculada con la unidad temática referida al arte:

Yo les pregunté a los chicos en cuál de los museos habían estado. Ninguno. Ahí nomás le digo a Bibiana que hay que llevarlos. Y nos fuimos y justo el día que nos íbamos

llovía en Córdoba, diluviaba y no sabíamos si ir o no (...). Llegamos, hicimos todo el recorrido del museo. Después le digo a Betty tenemos que hacer un trabajo final. Hicimos la narración de la salida y los chicos ordenaron las fotos y, como allá en el museo aprendieron la diferencia entre una muestra y una instalación, dijimos: "Bueno, hagamos una instalación". Entonces ¿qué hicimos? Trajimos un piloto, un paraguas, un par de botas de agua. Trajimos una escafandra y una campera rompeviento, intervinimos el busto de Manuel Belgrano y pegamos todas las fotos en el paraguas. Los chicos hicieron con papel celofán la lluvia entonces toda la muestra estaba en el ámbito de la lluvia. Lo que hicieron en la parte de lengua, dividimos las fotos del paseo: las fotos en la escuela, las que subimos al colectivo, del colectivo hasta la caminata al Caraffa, la primera sala del Caraffa, la segunda sala del Caraffa, la tercera sala del Caraffa, la salida y la vuelta. Entonces trabajaron en grupos: el primer grupo era de inglés, el segundo era de francés, el tercero era de inglés entonces cada uno tenía que secuenciar las fotos y escribir la redacción en inglés, el grupo que seguía en francés.

(Entrevista-María Julia, 23-11-2018)



Figura 4. Visita al museo

La visita a un museo de la ciudad fue el eje central de un trabajo colaborativo sobre el arte que se organizó en etapas: la gestión y organización de la visita, la salida (el viaje, el recorrido del museo) y la muestra en la escuela como trabajo final. Esta última dio lugar a tareas de organización y montaje, de escritura de textos narrativos sencillos que alternaban el inglés y el francés. De este modo, las salidas educativas son consideradas oportunidades para integrar saberes lingüísticos que, en este caso, comprendía prácticas de escritura sobre la visita al museo.

Como se puede apreciar, las dos prácticas de integración observadas involucran áreas lingüísticas que asumen, según sus protagonistas, formatos diferenciados: cátedra compartida y secuencia didáctica. En la cátedra compartida, si bien las profesoras asumen juntas el espacio del aula, una de ellas asume el liderazgo y la otra se posiciona como asistente o colaboradora. La importancia acordada a la enseñanza del portugués determina la jerarquía entre los saberes lingüísticos y prioriza objetivos vinculados con el desarrollo de competencia comunicativa en dicha lengua extranjera. La integración se concibe como un proceso de puesta en relación entre lenguas mediante tareas de comparación lingüística a nivel léxico principalmente. En la modalidad de secuencia didáctica, la integración se asocia al tratamiento independiente de temas compartidos. El eje temático articula un proyecto alrededor del cual cada espacio curricular aborda sus contenidos curriculares de manera independiente y, ocasionalmente, comparten espacios en las salidas o en las presentaciones multilingües.

5.3.6.2 ¿Mezclar física con francés? La integración entre disciplinas de áreas lingüísticas y de la formación general

La pregunta que titula este apartado forma parte del discurso pronunciado por Verónica, profesora de Química de 5.^{to} año del COBL, durante una jornada de formación en la escuela en la que compartió una experiencia de jornadas de integración de saberes (JIS) entre Física y Francés (Figura 5). La pregunta es reveladora de una concepción muy extendida en la comunidad escolar del IPEM 270, en particular entre profesores y profesoras de la formación general quienes tienden a considerar las prácticas que integran lenguas extranjeras y contenidos de otras asignaturas como algo novedoso, diferente a la tradicional práctica monolingüe que caracteriza el espacio de sus disciplinas.



Figura 5. Jornada de formación docente (2020)

Además de asociarla a una práctica novedosa, la etnografía reveló que la integración de SL y SD en la escuela es una práctica ocasional, que se concreta generalmente a partir de la iniciativa de los profesores y las profesoras de lenguas extranjeras. En las conversaciones grupales con las y los estudiantes del COBL emergió este carácter incidental de las prácticas de integración de SL y SD en la institución:

ENT: ¿hacen ustedes un trabajo de las lenguas integrado con otras disciplinas? Por ejemplo, **Matemática**, **Geografía**, **Música**.

DEB: sí, hicimos una vez biología en francés.

ELI: biología en francés sí me acuerdo el año pasado cuando tratamos la sexualidad.

CAT: pero fue la única vez.

ENT: la única.

CAT: no se hizo más.

(Grupo focal- 5.^{to} año, 24-11-2018).

En otro fragmento de la discusión grupal, ante la pregunta sobre propuestas de mejoras para el COBL, los y las estudiantes de 6.^{to} año dejaron ver la actitud de los profesores y las profesoras de disciplinas de la formación general frente al trabajo con las lenguas extranjeras.

MAR: lo que también yo trataría de cambiar es que incorporen en las demás materias el idioma porque lo tienen muy alejado de la Especialidad, porque para los otros profes las materias que toman es la materia que tienen que tomar como todos los años y la Especialidad la dejan de lado y no la integran casi nunca, rara vez (...). Este año recién el profe de Lengua incorporó los idiomas, porque lo que estábamos haciendo nosotros lo incorporó. Pero todos los años anteriores que hemos tenido la Especialidad con las otras materias, las otras materias decían lo de Idiomas es de Idiomas y lo que es de nosotros es de nosotros y los tenían re separados y eran estrictos con eso.

DAN: claro.

CAT: y por ahí estaría bueno que lo asocien porque es la especialidad de nosotros.

(Grupo focal- 6.^{to} año, 22-11-2018).

El fragmento revela la separación que perciben los y las estudiantes entre las lenguas extranjeras y las asignaturas de la formación general. El uso de términos para referir a dichas áreas (“lo de Idiomas” y “lo de nosotros”) delimita ámbitos de acción compartimentados entre las lenguas extranjeras y las otras disciplinas. Se evidencia, además, que las problemáticas de las lenguas es asunto de los profesores de idiomas. Consideran que los profesores de la formación general de la orientación no toman en cuenta el tratamiento a través de otras lenguas (“lo tienen muy alejado”).

El discurso de las profesoras de lenguas manifestó la tendencia de ser ellas quienes asumen la responsabilidad de la integración de SL y SD. En el siguiente extracto, Bibiana (BIB) refiere a su interés de apertura de los idiomas a otras áreas disciplinares:

El año pasado intenté un poco abrir la orientación Lenguas hacia las otras materias y algunas cosas hicimos con Psicología y Formación para la Vida y el Trabajo (FVT) trabajando el árbol genealógico. Trabajamos con la profe de italiano lo que sería parentesco y ocupación y en Psicología y FVT trabajaron otras cosas.

(Entrevista–Bibiana, 19-07-2019)

Sobrevuela una idea de integración que se concreta cuando los profesores y las profesoras implicados/as eligen un tema (la genealogía, en este caso) que luego articulan con los contenidos de sus disciplinas y abordan separadamente en sus espacios de trabajo. Nuevamente aquí observamos la referencia a un “nosotros” y a un “ellos” que tiende a separar las disciplinas de áreas lingüísticas de las de la formación general.

El interés por integrar las lenguas a otros saberes disciplinares, en tanto impulso proveniente desde las áreas lingüísticas también se ve reflejado en el discurso de la coordinadora del departamento Idiomas del COBL, cuando se dirige a sus colegas de la orientación Lenguas:

Invito a todos los profes que están en la orientación que tratemos de que todos los temas científicos o cualquier tema de matemática o de teatro pasen por las lenguas extranjeras también para que no sea solamente aprender francés, inglés conjugando un verbo o completando un espacio vacío, sino que las lenguas se integren a los saberes científicos y sociales.

(Notas de Campo-Jornada de formación docente, 2020)

El estímulo a enseñar saberes disciplinares a través de las lenguas extranjeras (“que pasen por las lenguas extranjeras”) supone una revisión de los objetivos lingüísticos normalmente asociados a la adquisición de aspectos formales (“conjugando un verbo”) y prácticas estructurales (“completando un espacio vacío”) y de función de las lenguas extranjeras: de objetos de estudio a vehículos de contenidos curriculares.

Un dato llamativo surgido en la observación participante es que las prácticas de integración de SL y SD no involucran el inglés. Esto representa una novedad si consideramos la predominancia del inglés en la mayoría de los dispositivos bilingües de tipo AICLE. En los siguientes apartados, haremos un recorrido por tres experiencias de integración de SL y SD registradas en la etnografía y que involucraron: (a) un trabajo inscripto en las Jornadas de Integración de Saberes (JIS) entre Lengua Adicional A-francés y Química (5.^{to} año) y dos cátedras compartidas entre (a) Lengua Adicional C-portugués y Biología (4.^{to} año) y (b) Ciudadanía y Política y Lengua Adicional B-Francés (6.^{to} año).

5.3.6.3 *La integración de saberes entre Química y Francés*

Esta experiencia de integración se llevó a cabo en 2019 e involucró el trabajo entre profesoras de Química y de Lengua Adicional-francés del 5.^{to} año del COBL. Señalaremos para comenzar que esta propuesta se enmarcó en un trayecto de formación continua propuesto por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en convenio con la Alianza Francesa de Córdoba en setiembre de 2019. La convocatoria reunió a profesoras y profesores de las disciplinas de ciencias naturales (Física, Química, Matemática) y de Francés Lengua Adicional de escuelas con COBL con el fin de incentivar la puesta en práctica de las Jornadas de Integración de Saberes (JIS). Concretamente, el impulso de las JIS se inscribía en una acción de política pública tendiente a impulsar las prácticas de integración de saberes contempladas en el régimen académico provincial para la enseñanza secundaria 2018 (véase capítulo 4). La jornada de formación en torno a las JIS entre francés y ciencias naturales se desarrolló en la sede de la Alianza Francesa y contó con la presencia de referentes técnicos de lenguas extranjeras, de ciencias naturales del Ministerio de Educación de la Provincia, la responsable pedagógica de la Alianza Francesa y docentes de ciencias naturales y de francés de distintas escuelas públicas de la ciudad de Córdoba (Figura 6).



Figura 6. Jornada sobre JIS-Cs. Naturales y Francés-Alianza Francesa (2019)

El tema convocante y objeto de integración era el eclipse solar; en ocasión del eclipse total de sol de julio de 2019 visible en toda la República Argentina. La relevancia de este fenómeno astronómico se explicaba por el interés social que provocaba en la población, la prensa y las artes en general. No es un dato menor señalar que esta muestra se enmarcaba en

un proyecto de colaboración franco-argentino²⁰sobre el estudio de los planetas extrasolares. En una serie de documentos publicados por el Ministerio de Educación para el abordaje del eclipse en las aulas de todos los niveles se argumentaba, desde una perspectiva didáctico-pedagógica, el abordaje del eclipse por su carácter integrador de conceptos de las áreas de las ciencias naturales de la tecnología y de las ciencias sociales, su fácil visibilidad y su carácter de espectacularidad que lo erigían como un tema atractivo para el abordaje de la ciencia escolar. De este modo, una política pública impulsaba un tipo de experiencia de integración de SL y SD vinculado a un tema considerado de relevancia social y que involucraba, además, acciones de agentes externos a la escuela (organismos gubernamentales nacionales y provinciales y organizaciones de la sociedad civil). La programación de una muestra fotográfica sobre los eclipses solares destinada al público en general en la Plaza Cielo y Tierra en noviembre de 2019, cuya visita era parte de una actividad escolar impulsada por autoridades educativas de la provincia, también explicaba el sentido de esta propuesta formativa (Figura 7).



Figura 7. Afiche de la exposición. “Eclipses solares”-2019

El desarrollo de las actividades de la formación se planteó inicialmente de manera diferenciada para profesoras de francés y de ciencias naturales. Mientras las profesoras de francés se formaban en el desarrollo de estrategias de comprensión lectora de textos de divulgación científica sobre el eclipse y en las características de los textos de ciencia, en general; las profesoras de los espacios curriculares de ciencias naturales abordaban la especificidad del fenómeno astronómico en la enseñanza. En un segundo momento, se propuso una actividad conjunta donde se explicaron las características generales del

²⁰ El proyecto involucró investigadores del Instituto de Astronomía y Física del Espacio (UBA-CONICET) y del *Institut d’Astrophysique de Paris*. En la organización de la muestra bilingüe, que recorrió varias provincias argentinas tuvo un rol central el *Institut Francais d’Argentine*, la Delegación de la Alianza Francesa de Argentina, el Observatorio de París y la Embajada de Francia en Argentina.

funcionamiento de las JIS y se intercambió información sobre modos de abordaje de textos de ciencia y las características de los eclipses. En un tercer momento de la formación, se planteó la tarea final integradora que dio lugar a la experiencia desarrollada por las profesoras de Química y de Francés del IPEM 270. Las orientaciones para la tarea de acreditación estipulaban lo siguiente:

Se espera que los capacitandos puedan desarrollar una propuesta didáctica en torno al desarrollo de la práctica social de lectura en lengua francesa. En dicha propuesta se deberán poner en juego los aprendizajes y contenidos dispuestos en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria y los desarrollados en el curso en el marco de la selección de textos de divulgación en francés.

(Fuente: Orientaciones para la elaboración del trabajo final, 2019: 1) (Anexo X)

Así, la consigna de la tarea integradora ponía el foco en el desarrollo de un saber lingüístico, en concreto, la competencia lectora de textos de divulgación en francés sin hacer mención al modo de tratamiento del saber disciplinar en cuestión (el eclipse solar).

En la planificación de la propuesta elaborada por las profesoras de Francés y de Química del IPEM 270, se definieron los objetivos, los saberes y las actividades para implementar las JIS. El objetivo central proponía “integrar el conocimiento científico a través de la lengua extranjera” (Anexo XI). Se ponía el foco en el rol vehicular del francés y el conocimiento científico como objeto de integración. Respecto de la definición de los contenidos, estos atendían de manera diferenciada a la dimensión lingüística y la dimensión disciplinar. La primera aludía al campo léxico de los fenómenos astronómicos en lengua extranjera, los conectores lógicos en el discurso de divulgación y el discurso instructivo. La dimensión disciplinar se vinculaba con fenómenos físicos, tales como la luz, la sombra, la penumbra, la órbita tierra-luna, sol-tierra, las fases de la luna, el eclipse solar y la teoría de la relatividad. Las actividades proyectaron: el desarrollo de estrategias lectoras en la lengua extranjera, tareas de investigación grupal en torno a temas vinculados al eclipse, exposiciones orales y elaboración de textos instructivos sobre la observación del eclipse solar de 2020. Si bien el documento no hace referencia a los usos de las lenguas de escolarización y extranjera, en el relato que expusieron ante colegas de la escuela, se pudo apreciar la alternancia de lenguas como recurso tanto en la comprensión de textos disciplinares como en la producción escrita. La alternancia, a nivel de las actividades, consistía en lecturas en francés y

exposiciones en español y en la elaboración de folletos informativos sobre el eclipse en modo bilingüe.

La duración de las JIS contempló cuatro clases de 80 minutos en modalidad de docencia compartida, lo cual significaba replantear la dinámica del trabajo en el aula y exigía esfuerzos, según lo hace saber Victoria, profesora de Química:

La idea es que estas JIS sean un aprendizaje integrado que los chicos ya no vean la matemática, la física, la química y la lengua separados, sino como parte de un todo como es la vida donde todo está relacionado con todo. La idea es buscar un aprendizaje que sea integrado y para lograr este aprendizaje integrado hay que partir desde la planificación, hay que modificar nuestros tiempos, espacios, horarios. Por ejemplo, ella se quedaba después que terminaba su clase en mi clase para que pudiéramos trabajar las dos juntas con el mismo curso. Entonces hay momentos en los que hay que ceder tiempos y espacios para poder llevar a cabo esto.

(Notas de campo - Formación JIS-IPEM 270,2019).

La concepción de Victoria sobre la integración se vincula a una mirada holística sobre los objetos de aprendizaje (las disciplinas) y la capacidad de los y las estudiantes para establecer relaciones. Para ello, entendía la necesidad de un replanteo en la planificación, en los usos de los tiempos y espacios escolares. El ejemplo, situado en su experiencia en francés, revela condiciones de la integración de pujas y desigualdades. Para la profesora de Francés implicaba extender su jornada laboral y para la profesora de la asignatura ceder tiempo y espacio de su disciplina. En este último caso, renunciar a tiempo y espacio de desarrollo de contenidos disciplinares era una muestra del esfuerzo de Victoria por colaborar en el tratamiento de un saber disciplinar que entendía impuesto. Lo hacía saber de este modo:

Si bien los fenómenos astronómicos no estaban en la currícula, pero llamaba la atención a todas las personas, de todas las edades. Justamente este año había habido un eclipse y se cumplían 100 años de la visita de Einstein a la Argentina en 1919. Compartimos curso y fuimos las dos

a una jornada en la Alianza Francesa donde el tema era el eclipse, que era algo muy reciente para todos los chicos la experiencia del eclipse del 2 de julio; entonces se hizo un abordaje a través de la lengua extranjera con un texto científico que definía el eclipse, cómo se forma, las características. Como el vocabulario es técnico es muy transparente el francés con el español es muy similar.

(Notas de campo-Formación JIS-IPEM 270, 2019).

El acontecimiento del eclipse en sí y el interés social generado justifican para Victoria el tratamiento de un tema disciplinar que no forma parte de su asignatura. Una vez más, el tratamiento del tema, a través de la lengua extranjera, pone énfasis en el estatuto vehicular de la lengua. La transparencia lingüística aparece como una evidencia y como facilitadora en la relación entre las lenguas de trabajo en el ámbito del léxico científico.

Respecto de la relación entre lengua y disciplina, la función de mediación de la lengua extranjera en la transmisión de saber disciplinar es interpelada por Victoria del siguiente modo en su discurso ante sus colegas:

Cuando me llamaron para hacer las jornadas digo ¿mezclar física con francés? si la mayoría de los "papers" están en inglés por lo menos aquí en Argentina pero en otras partes del mundo están en todo tipo de idiomas y los chicos no están acostumbrados a leer textos científicos en otro idioma pero tuvimos mucha suerte porque el francés (...) es transparente entonces cuando lo leyeron por primera vez fue muy fácil para ellos interpretar lo que quería decir.

(Notas de campo - Formación JIS-IPEM 270, 2020)

La pregunta de Victoria, además de dar cuenta del carácter novedoso de la función mediadora de la lengua francesa en la transmisión de saber disciplinar, pone de manifiesto una concepción muy extendida, que considera el inglés como principal lengua vehicular de saberes disciplinares. A esto se suma la convicción de la lectura de textos científicos en otra lengua como práctica poco frecuente en la escuela. Nuevamente apreciamos la alusión a la transparencia para explicar la aparente facilidad para el acceso al sentido de los textos. Este

argumento es compartido por las dos profesoras y evidencia una postura de escasa problematización de los fenómenos lingüísticos en el tratamiento de saberes disciplinares.

5.3.6.4 Las cátedras compartidas entre lenguas extranjeras y otras asignaturas

En la observación etnográfica realizada en el IPEM 270, hemos acompañado el desarrollo de dos experiencias de cátedra compartida en las que intervienen una lengua extranjera y una disciplina de la formación general. En cada una de estas experiencias, estuve implicada en las instancias de planificación y de implementación desde el rol de profesora de lengua extranjera.

La primera cátedra compartida tuvo lugar en 2018, en el 4.^{to} año del COBL e involucró el trabajo conjunto que implementamos con Alicia, la profesora de Biología. Alicia es profesora de Ciencias Biológicas, formada en la Universidad Nacional de Córdoba y Magister en Investigación Educativa en el Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad Nacional de Córdoba. El repertorio lingüístico de Alicia incluye el árabe con el que tuvo en contacto a través de su abuela y, según relata, aprendió expresiones y términos de la vida cotidiana que hoy puede reconocer en una película; el inglés que estudió durante muchos años y es la lengua que reconoce dominar mejor que las otras; el francés por estudios en instituciones privadas, y el portugués a partir del contacto con bibliografía de autores brasileños durante su etapa de investigación y con hablantes de portugués en sus vacaciones en Brasil.

En 2017, con Alicia habíamos incursionado en una experiencia de trabajo integrado con el francés en el que abordamos temas vinculados a la Educación Sexual Integral. Pero para esta experiencia, optamos por el tratamiento del sistema nervioso a partir de una selección de recursos en portugués y en español. Según hemos visto en el proyecto lingüístico de la escuela (véase sección 5.3.5 de este capítulo), el portugués no es una lengua curricular del 4.^{to} año, sino del 6.^{to} año del COBL. Su inclusión se explicaba no sólo por ser una lengua disponible en nuestros repertorios lingüísticos, sino por la proximidad lingüística con la lengua de escolarización y la aparente facilidad que podría representar el trabajo con una lengua emparentada. Al referir a la lengua extranjera, Alicia sostenía que "es mucho más sencillo en portugués que en inglés por la forma porque son lenguas romances". El postulado de la transparencia lingüística emerge, así, como un factor facilitador de la integración de SL y SD.

La segunda experiencia tuvo lugar durante el mes de agosto de 2019 y se impartió en el 6.^{to} año del COBL entre Ciudadanía y Política y el EOI Lengua Adicional A-francés. Elsa,

a cargo de la disciplina Ciudadanía y Política y Bibiana, profesora de Francés, acordaron trabajar en cátedra compartida sobre temas referidos a los derechos humanos y, en particular, sobre los derechos del niño, la niña y adolescente (DNNA), a partir de una selección de documentos en francés y en español. Mi función en este proyecto fue acompañar el trabajo de planificación y dictado de clases de Bibiana, profesora de Francés. El tema disciplinar integraba el eje 2 del programa de Ciudadanía y Política, dedicado a problemáticas vinculadas con la protección integral de la niñez, adolescencia y juventud, y su elección se explicaba por la relevancia social que adquirió el asunto durante ese año; a raíz de la aprobación de la ley provincial 10636 (junio de 2019) que incorporaba la figura de abogado del niño, de la niña y adolescente en cualquier procedimiento administrativo o judicial de la provincia de Córdoba. Elsa es profesora de Historia, egresada de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Córdoba, y tiene conocimientos de francés de sus estudios secundarios en la escuela Normal de La Rioja. Bibiana es profesora de Francés, egresada de la Facultad de Lenguas, y coordinadora del departamento de Idiomas del IPEM 270. Era la primera vez que ambas trabajaban juntas bajo esta modalidad y ninguna había estado familiarizada, durante su formación inicial y continua, a las perspectivas bi- plurilingües de enseñanza.

Dado que esta investigación se orienta a comprender cómo los actores escolares hacen propias las prácticas de integración desafiando, reproduciendo o resistiendo lo estipulado en las normativas acerca de dichas prácticas, es necesario dar un paso más y plantear el estudio interaccional de lo que sucede en las aulas.

5.4 A modo de cierre

El recorrido por la historia institucional y el panorama de la política lingüística educativa del COBL del IPEM 270, brindados en este capítulo, nos permiten comprender determinadas orientaciones del trabajo integrado entre lenguas extranjeras y otras asignaturas en la institución educativa. Según hemos visto, la historia del IPEM 270 está vinculada a una visión de plurilingüismo que entiende la diversidad lingüística como enseñanza de lenguas prestigiadas (Coste, 2010). Las lenguas extranjeras curriculares son lenguas internacionales, consideradas, por sus docentes, activos económicos que enriquecen el repertorio lingüístico de los estudiantes de la orientación. El sentido de pertenencia al COBL en la escuela se apoya en los saberes lingüísticos como signos de distinción. Así, las lenguas son entendidas como recursos garantes de acceso a puestos de trabajo en empresas, a viajes y a la apertura cultural.

En este sentido, las prácticas de integración observadas están ligadas a un tipo de plurilingüismo inserto en un discurso economicista (Martín Rojo & Pujolar, 2020).

Respecto de los roles y estatus de las lenguas en el proyecto lingüístico escolar, estas constituyen espacios curriculares compartimentados y jerarquizados y los saberes lingüísticos aparecen desvinculados de las demás disciplinas. Los planes curriculares de las disciplinas de la formación general proyectan la enseñanza de saberes disciplinares en modo monolingüe en la lengua de escolarización, el español; sin mención al tratamiento de saberes a través de otra/s lengua/s. Además, el análisis del rol de otras agencias que participan en el proyecto escolar, da cuenta de que las acciones de los organismos e instituciones externos se orientan a intervenir en los espacios curriculares de las lenguas extranjeras para intensificar y diversificar su aprendizaje o para formar profesores de idiomas en los compartimentos de las disciplinas. De este modo, se tiende a consolidar un proyecto lingüístico donde las lenguas continúan siendo objeto de aprendizaje en sí mismas, con escasa articulación con otras áreas disciplinares de la orientación.

Otro aspecto del análisis institucional revela la fragmentación en la organización del trabajo docente. El modo de funcionamiento por departamentos, asociados a asignaturas afines, no propicia condiciones institucionales favorables a la integración de SL y SD. En este sentido, vemos que las acciones de formación continua en prácticas de integración de SL y SD, aún incipientes, desafían el trabajo interdisciplinario. En efecto, según revela la etnografía, las acciones formativas a docentes de la institución, impulsadas por autoridades ministeriales, tienden a separar las lenguas, los roles y los saberes lingüísticos de los saberes disciplinares. El objeto de integración es un contenido o saber considerado relevante (el eclipse, los derechos humanos, el arte, por ejemplo) y las lenguas se entienden como vehículos para su tratamiento.

El trabajo etnográfico puso de manifiesto que las prácticas de integración de SL y SD, si bien están habilitadas institucionalmente y existen bajo distintas denominaciones (jornadas de integración, cátedra compartida, secuencia didáctica), asumen un carácter incidental y voluntarista. Se trata de iniciativas impulsadas por las profesoras de lenguas extranjeras (Francés y Portugués) que entienden la integración como la puesta en relación entre lenguas o entre temas culturales abordados separadamente o como una innovación en la enseñanza. Cuando dichas prácticas involucran a las profesoras de lengua extranjera y de otras asignaturas, observamos que el mayor esfuerzo (en carga horaria) proviene de las profesoras de lenguas y que la lengua es considerada como herramienta para la apropiación de conceptos, antes que un objetivo en sí misma. Otro dato revelador es que las prácticas

institucionales de integración de SL y SD no incorporan el inglés como sucede, en general, con programas de enseñanza bilingüe del estilo AICLE, CLIL o EMILE (véase capítulo 1).

En suma, en el plano institucional, tanto la organización, el funcionamiento del proyecto lingüístico escolar como la organización de los recursos humanos no ofrecen condiciones que faciliten el trabajo integrado entre lenguas curriculares y otras asignaturas. En este sentido, el modo de hacer la integración en la escuela no facilita los diálogos metodológicos e interdisciplinarios impulsados desde las normativas. Sin embargo, para una comprensión más pormenorizada de cómo funcionan las prácticas integradas de SL y SD en el IPEM 270 -Manuel Belgrano es necesario dar un paso más. Por tal motivo, consideré necesario emprender un análisis interaccional de uno de los formatos legitimados en la normativa escolar y observados en la escuela: la cátedra compartida que involucra una disciplina de la formación específica y otra de la formación general del COBL del IPEM 270. Las siguientes preguntas orientan el siguiente paso de esta tesis: ¿Cómo funciona la cátedra compartida entre una disciplina lingüística y otra denominada no lingüística? ¿Cómo se operativiza la planificación y la implementación en una cátedra compartida? ¿Cómo se negocian los temas, los roles y las lenguas en el trabajo interdisciplinario? Para ello, emprendí un análisis interaccional de las instancias de planificación e implementación de dos cátedras compartidas que involucran profesoras de idiomas y de otras asignaturas del IPEM 270. El próximo capítulo pondrá el foco en las relaciones de colaboración que se construyen en la planificación de secuencias de actividades que integran saberes curriculares lingüísticos y disciplinares.

Capítulo 6

Las relaciones de colaboración entre docentes de lenguas extranjeras y de disciplinas

6.1 Introducción

Según hemos visto en los capítulos precedentes, las prácticas de integración en el IPEM 270-Manuel Belgrano se presentan como alternativas pedagógicas opcionales y adoptan, en la práctica, distintos formatos interdisciplinarios dependiendo de las disciplinas involucradas y de las condiciones de implementación de cada experiencia. La etnografía puso de manifiesto que la integración entre disciplinas de áreas lingüísticas y de áreas de la formación general se ha implementado, preferentemente, a través de cátedras compartidas. Según hemos referido (véase capítulo 4), la cátedra compartida implica que las y los docentes involucradas e involucrados deben planificar, implementar y evaluar de manera conjunta y simultánea. La planificación se revela, así, un punto de partida y uno de los pilares de la integración e implica, según la legislación, llegar a consensos respecto de (a) los saberes a abordar de cada espacio, (b) los núcleos conceptuales básicos involucrados en las problemáticas que se pretenden abordar, (c) los objetivos, (d) las actividades, (e) la organización de tiempo, espacios y agrupamientos.

Dado que uno de los objetivos de esta investigación es indagar el trabajo interdisciplinario subyacente a las prácticas de integración entre saberes lingüísticos (SL) y saberes disciplinares (SD), parece interesante preguntarse sobre el modo en que docentes de lenguas y de otras asignaturas negocian decisiones y asumen posiciones respecto de la integración de lenguas y contenidos curriculares cuando planifican la cátedra compartida. Este capítulo se propone, entonces, explorar el modo en que se construye la relación de colaboración entre profesores de lengua extranjera y de disciplinas de la formación general cuando planifican una secuencia de actividades orientadas al tratamiento de temas curriculares. Con este fin, se registraron y se analizaron las conversaciones correspondientes al proceso de planificación de dos cátedras compartidas: Biología y Lengua Adicional C portugués en 4.^{to} año y Ciudadanía y Política y Lengua Adicional B francés en 6.^{to} año del COBL. Así pues, los datos centrales de este capítulo serán las interacciones de planificación de cada cátedra compartida sobre el tratamiento del sistema nervioso, en un caso y sobre los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (en adelante DNNA) en otro caso.

Integraron los datos empíricos diversos tipos de documentos y de prácticas registrados en el proceso de preparación de las cátedras compartidas: materiales didácticos, transcripciones de las conversaciones, notas de campo e intercambios de planificación

mediados por tecnologías (grupo de whatsapp, correo electrónico, documento de google drive). Para el tratamiento analítico de los datos interaccionales tomamos los conceptos metodológicos de régimen lingüístico y de régimen de participación (véase capítulo 2). Concretamente, y desde un enfoque centrado en el contenido del discurso de las conversaciones de planificación, prestamos atención a las referencias presentes en las negociaciones respecto de los siguientes aspectos: los objetivos (lingüísticos y disciplinares), los recursos, las estrategias, los objetos de la integración y la asignación de roles durante la planificación. En el análisis de los roles prestaremos especial atención a las categorizaciones respecto de los saberes lingüísticos y disciplinares, a la distribución de tareas y a los usos de las lenguas implicadas.

Partimos de la consideración de que las interacciones en torno a la planificación del trabajo integrado constituyen eventos de habla que ponen en diálogo saberes y creencias de docentes pertenecientes a comunidades disciplinares y discursivas distintas. Postulamos, además, que en estos eventos de habla las profesoras, a través del discurso, indexan sus roles sociales e institucionales en torno a la integración y los interpretan mutuamente. El principal argumento que sostendremos es que la integración de SL y SD es un proceso complejo y que las negociaciones, que se manifiestan durante los intercambios de planificación, para fusionar los intereses de enseñanza de la lengua extranjera y de la disciplina no siempre implican consensos en torno a los núcleos conceptuales, a los objetivos, a los roles y a las prácticas y plantean, además, jerarquías entre las disciplinas. Según veremos, la relación de colaboración en la cátedra compartida está sujeta a los modos en que las profesoras logran involucrarse mutuamente sobre cómo atender objetivos de aprendizaje de la lengua extranjera y del contenido curricular, qué estrategias promover, qué recursos van a mediar en la enseñanza y cuál es el rol de las lenguas implicadas en el tratamiento de saberes disciplinares. En esas comprensiones mutuas se ponen en juego relaciones de poder y modos de entender la integración de SL y SD.

Este capítulo se estructura en tres secciones. En la primera (6.2), daremos cuenta de cómo se gestaron las dos experiencias de cátedra compartida que son objeto de análisis en este capítulo. Dado que la normativa las considera como prácticas voluntarias, exploramos el modo en que surgieron las cátedras compartidas en cada caso, con qué intereses se plantearon y cómo afectaron la práctica cotidiana de las docentes de las asignaturas involucradas. La segunda y tercera secciones pondrán el foco en el análisis de los intercambios y de las decisiones de planificación de cada cátedra compartida: Biología y Portugués en 4.^{to} año (6.3) y Ciudadanía y Política y Francés en 6.^{to} año (6.4). La definición de los temas, el papel de las

lenguas implicadas, los objetivos que emergen en las interacciones, las actividades, los recursos y los roles docentes serán analizados desde las tensiones, consensos y jerarquías que se ponen en juego cuando dos profesoras diseñan una propuesta orientada a integrar SL y SD. Las conclusiones parciales de este capítulo (6.5) plantean, por un lado, las implicancias de los hallazgos en los estatus y en las relaciones de poder entre disciplinas y; por otro lado, ponen en evidencia que el trabajo integrado no alcanza a configurarse en una política institucional estable y sostenida en el tiempo.

6.2 La cátedra compartida entre lenguas y disciplinas: opcionalidad, innovación y condiciones de implementación

Según el contexto legislativo (véase capítulo 4), la cátedra compartida se propone como una alternativa para el trabajo docente, sin exigencia de aplicación y que tiene que surgir de común acuerdo entre las partes interesadas en diversificar la propuesta de enseñanza. Este carácter opcional de la cátedra compartida deja en manos de las y los docentes las decisiones sobre qué lenguas y qué disciplinas van a integrarse y cómo llevarán adelante el trabajo integrado. La etnografía nos ha llevado a indagar sobre cómo se generan los acuerdos iniciales en las cátedras compartidas que vinculan una lengua extranjera y una asignatura de la formación general y qué implicancias tienen estos acercamientos en el papel de las lenguas y el lugar de las disciplinas.

La cátedra compartida entre Biología y Portugués se desarrolló durante cuatro semanas en el 4.^{to} año del COBL en el año 2018. La propuesta surgió de la convocatoria que, como investigadora, realicé a Alicia para trabajar temas de su disciplina a partir de recursos en portugués; con la idea de emprender un trabajo que saliera del trabajo habitual en y entre las lenguas extranjeras. Desde el inicio, dejé en claro que esta propuesta no se superponía con el curso de Lengua Adicional C -portugués de 6.^{to} año, orientado al desarrollo de competencia lingüística y comunicativa en dicha lengua. Mi proposición de partida definía la función de la lengua extranjera como vehículo de los saberes de la biología antes que como objeto de enseñanza.

Tal como hemos señalado en el capítulo anterior, el portugués no forma parte de las disciplinas curriculares del 4.^{to} año del COBL. Si bien nuestra experiencia anterior en 2017 con el francés, lengua curricular del 4.^{to} año, había sido positiva (véase sección 5.2, capítulo 5); el hecho de no contar con la participación de la profesora de francés y la familiaridad de Alicia con el portugués, nos llevó a optar por este idioma. Otro de los argumentos para la elección del portugués como lengua de trabajo postulaba la proximidad lingüística con el

español y la aparente facilidad que podría representar el trabajo con una lengua emparentada. Se apostaba, además, a la capacidad de transferencia de los y las estudiantes que aprendían otras lenguas romances en la escuela. Alicia se mostró abierta y aceptó mi propuesta, a condición de que yo estuviera presente en sus clases como una docente más. De este modo, la cátedra compartida se planteaba en condiciones poco habituales. Por un lado, se llevaba adelante entre disciplinas que no formaban parte de una misma división. Por otro lado, significaba habitar el espacio y el horario de las clases de Biología y estar sujetos a los intereses y objetivos curriculares de dicha disciplina. Para una profesora de idiomas de la institución, esta empresa implicaba, además, más horas y días de trabajo dentro de su carga horaria en la institución. En nuestros primeros intercambios, decidimos que la planificación del trabajo se llevaría adelante en reuniones de trabajo en la casa de Alicia. Las conversaciones, cuyo contenido será problematizado en este capítulo (véase sección 6.3), constituyen una fuente valiosa para comprender la construcción de nuestra relación de colaboración.

La cátedra compartida implementada en 6.^{to} año entre Elsa y Bibiana, profesoras de Ciudadanía y Política y de lengua adicional B francés, convocaba, a diferencia de la anterior, espacios curriculares de la misma división. La iniciativa fue impulsada por Bibiana apoyada en su convicción de abrir la orientación a otras áreas disciplinares. Acordamos con Elsa y Bibiana que mi rol consistiría en acompañar la tarea de la profesora de francés. La aceptación por parte de Elsa fue inmediata y decidimos elaborar un proyecto conjunto para abordar temas vinculados a los DNNA. Para la toma de decisiones, aprovechamos la tecnología como espacio de intercambio. Un grupo de *whatsapp* y un documento de *googledrive* fueron las principales herramientas y se transformaron en espacios nucleares para negociar y distribuir roles, recursos y formas de abordajes durante las cuatro semanas que duró la experiencia.

Respecto de la implementación, Elsa y Bibiana acordaron que la puesta en marcha de la cátedra compartida se desarrollaría tanto en las horas de Ciudadanía y Política (CyP) como en las del EOI lengua adicional A-Francés. Sin embargo, a pedido de Elsa, quien reconocía su escaso conocimiento en francés, con Bibiana decidimos acompañarla en la gestión de las clases en las horas CyP. Por el contrario, en las clases de Francés, las tareas se desarrollaron sin la presencia de Elsa quien, desde el inicio, planteó su imposibilidad de estar presente en las aulas de idioma. Las principales implicancias de este modo de funcionamiento se tradujeron en el aumento de días y horas de trabajo para Bibiana y en el mayor tiempo de exposición a la lengua francesa para los y las estudiantes. Para Elsa, se trataba

fundamentalmente de poner “a disposición los contenidos, el espacio físico y horario” de su disciplina.

En una carta dirigida a la dirección de la escuela (Anexo XI), Elsa presentó la cátedra compartida como un “proyecto plurilingüe integrado entre Ciudadanía y Política y Francés” y allí nos reconoció, tanto a Bibiana como a mí, como “profesoras universitarias invitadas” a sus clases. El estatus de “invitadas” que Elsa asignaba a las profesoras de idioma, así como una modalidad de implementación que alternaba instancias de docencia compartida y de trabajo independiente, anticipaba condiciones desiguales para el desarrollo del trabajo integrado.

Este breve panorama sobre las formas en que se gestaron ambas cátedras compartidas nos permite inferir que la integración de saberes lingüísticos y disciplinares respondía al interés principal de las profesoras de idiomas, quienes convocaban a sus colegas de otras disciplinas para llevar adelante una experiencia de enseñanza de lenguas innovadora y donde la lengua extranjera asumía, fundamentalmente, una función vehicular. Las profesoras de las asignaturas de la formación general, si bien no pusieron resistencias, plantearon condiciones que generaban situaciones de jerarquía de roles (la profesora de idioma como invitada, en rol de ayuda o asistencia) y de desigualdad respecto del tiempo y de las horas de trabajo docente. En el desarrollo de este capítulo, veremos cómo se ponen en evidencia dichas jerarquías en los intercambios organizativos.

En la siguiente sección, pondremos el foco en los discursos sobre la planificación a través de los distintos recursos verbales que vehiculizan las decisiones. El estudio de estas instancias discursivas nos permitirá comprender en profundidad los modos en que las docentes fueron negociando los objetivos lingüísticos y disciplinares, los roles, los recursos, las estrategias y los objetos de integración.

6.3 La cátedra compartida Biología y Portugués. Integrar para innovar y reforzar saberes

En la sección anterior, hemos dado cuenta de las condiciones particulares en las que se originó la cátedra compartida entre dos espacios curriculares que no integran una misma división. La decisión de incorporar una disciplina no presente en el 4.^{to} año, no solo se aleja de lo dispuesto en la normativa, sino que, además, desafía el concepto mismo de cátedra compartida puesto que los saberes lingüísticos en portugués no integran un cuerpo organizado de conocimientos disciplinares de ese año escolar. Por otro lado, reconocemos que tampoco

teníamos definido, a priori, objetivos lingüísticos vinculados al trabajo disciplinar con Biología.

Según revela el análisis de los intercambios de planificación, los objetivos principales de este espacio de trabajo compartido se vinculan con prácticas innovadoras de enseñanza de lenguas y con nuevos contextos de desarrollo de los saberes de la biología. En el siguiente extracto de conversación proyectamos con Alicia la cátedra compartida y allí dejamos en claro nuestros intereses respecto de la integración de los SL y SD.

Extracto 1: Experiencia de punta

CE: profesora de portugués e investigadora - AL: profesora de Biología

- 1 CE le explico ((a la directora)) que es un tema de una investigación y qué vía nueva, novedosa en relación con las lenguas y la enseñanza de lenguas se puede abrir, que haya una experiencia de punta en lo que son escuelas públicas porque las escuelas bilingües tienen la enseñanza de la biología, sobre todo en inglés. Entonces eso va a hacer un clic con los profesores de las disciplinas
- 2 AL ¿Sabés lo que me encantaría lograr? que por lo menos en la Especialidad Idiomas pero también en las otras que tienen solo inglés, que los profes trabajen un texto de biología en ese idioma. ¿Sabés el refuerzo para mi materia y para otras que ellos tocaran un texto en inglés? No les estoy pidiendo grandes cosas. Ponele por decirte problemas ambientales. Uno de los temas es problemas ambientales y salud, cómo influyen en la salud los problemas ambientales. Ponele que tomen el caso de un problema ambiental en Inglaterra, no me interesa dónde, aunque no sea local. Sería una ayuda tremenda que ellos vean un contenido específico de la biología aunque lo estén viendo dentro de cualquier otra cosa. Cuando vos hacés referencia al tema y ellos ya tienen un anclaje pueden relacionar y hacer analogía. Pero yo arranco siempre de cero. No tengo a nadie.
- 3 CLA Además que le da otra autenticidad al trabajo con la lengua., deja de ser una cosa abstracta de conjugar verbo, deja de ser un trabajo de la lengua en sí mismo XXX
- 4 AL Pero si vos estás estudiando el verbo en futuro, por decirte y vos buscás un texto todo en futuro, los chicos tienen la oportunidad de ver los verbos en un contexto
- 5 CLA aha
- 6 AL y no repetir como loros: este es regular, este es irregular.

Fuente: BIO-POR-PLAN-2407

En la primera intervención, hago saber a Alicia el contenido de mi conversación con la directora de la escuela y pongo de manifiesto objetivos asociados a formas innovadoras de enseñanza de la lengua extranjera. Según los argumentos que expongo, la práctica de integración representa “una experiencia de punta” que permite que este tipo de enfoque, desarrollado comúnmente en escuelas privadas bilingües, se introduzca en la escuela

pública (t.1). El impacto de esta práctica involucra a los profesores y a las profesoras de las disciplinas denominadas no lingüísticas, quienes verán transformadas sus prácticas de enseñanza (“harán un clic”). La reacción de Alicia en (t.2) destaca un objetivo de tipo cognitivo y ligado a su disciplina: reforzar saberes de la biología a través del tratamiento de temas en textos en otra lengua (el inglés). La integración se entiende, además, como un proceso de incorporación de saberes abordados previamente en otras clases (las aulas de idioma, en este caso). En este sentido, notamos que la integración supone un trabajo coordinado entre docentes que abordan los mismos contenidos, pero cada uno en su lengua y en su espacio de trabajo.

En el discurso de Alicia, desde la perspectiva del aprendizaje, se reconoce que es el y la estudiante quien integra a través de analogías y relaciones con saberes disponibles. El énfasis en la función instrumental de la lengua como vehículo de saberes disciplinares, antes que como objeto de enseñanza se deja ver claramente en el turno 3. Esta función instrumental se vincula, además, con la idea de autenticidad, derivada del uso de la lengua en tareas disciplinares específicas. Entre los turnos 4 y 6, Alicia refuerza la idea de contextualización del trabajo lingüístico que se abre con esta vía, frente a un aprendizaje del idioma repetitivo y memorístico. En síntesis, este intercambio permite apreciar objetivos ligados, por un lado, a la dimensión disciplinar y a una perspectiva cognitiva (reforzar conceptos, establecer relaciones) y, por otro lado, a las dimensiones lingüística (comunicar saberes disciplinares en otra lengua mediante recursos en lengua no materna) y pedagógica (innovar en la enseñanza).

Como podemos observar, los objetivos son dispares para ambas profesoras. Esta disparidad se vincula, además, con jerarquías entre los saberes disciplinares y lingüísticos involucrados. En primer lugar, el estatuto de las disciplinas implicadas, es decir, su peso curricular es un factor de desigualdad: Portugués no es una disciplina de ese curso y no hay objetivos lingüísticos explícitos para dicho nivel. En consecuencia, las discusiones giran exclusivamente en torno al saber disciplinar de Biología. Así lo podemos apreciar en el siguiente extracto que integra un extenso intercambio con Alicia alrededor del tema disciplinar y su inserción en el programa de Biología:

Extracto 2: Como si no supieras nada

CE: profesora de portugués e investigadora - AL: profesora de biología

1 AL (...) arrancamos el lunes 3 con esta unidad.

2 CE Bien.

3 AL ¿estamos? Vamos ahora a pensarla. No sé si diseñarla porque capaz que vos quieras presentar un diseño escrito.

- 4 CE No. Simplemente lo que sucede en el aula. Lo que me interesa ver es lo que sucede cuando se trata un tema disciplinar a partir de un material en otra lengua por ejemplo hay oscilaciones entre las cuestiones lingüísticas y disciplinares (...)
- 5 AL pero vos decime si te sirve lo que te propongo porque capaz yo lo pienso desde mí ...
- 6 CE está perfecto es que justamente quiero la lógica del profe de una disciplina no de idioma
- 7 AL Bueno (...) viene la unidad dos, diecinueve de esos diecinueve ítems de aprendizajes y contenidos. los siete primeros temas ((lee los temas)) podríamos decir son de ESI (...) nos están quedando doce.
- 8 CE es densa la dos.
- 9 AL (...) además 4.^{to} tiene toda la biología en un año que es toda la biología que tiene naturales ((en referencia a la orientación Ciencias Naturales)). En el ciclo orientado después tienen en 5.^{to} Física y en 6.^{to} Química con lo cual cuando llegaron a 6.^{to} Biología no se acuerdan un poco y mirá, no es poca cosa, el penúltimo ítem de 28 es sistema nervioso y el último es sistema endocrino. Entonces, yo no les puedo dar más de dos clases, pero ¿qué pasa con estos chiquitos? Nunca vieron sistema nervioso (...) esto lo doy de cero. Esto es muy importante, pero a la vez todos escucharon hablar de neuronas porque la mayoría son "fumanchines" y escucharon que afecta a las neuronas (...) ¿Qué quiero yo que sepan? (...) que sepan que el sistema nervioso maneja absolutamente todo, cómo se da eso a nivel celular porque si nosotros tenemos toda una primera unidad celular, yo después no la voy a desconocer. Yo cuando doy nutrición ¿qué hago? Voy a nutrición celular, cuando doy esto ¿a qué voy? a la neurona como interactúa con la otra neurona (...) te hablo como si no supieras nada.
- 10 CE no no es que así. Hacelo porque yo de la disciplina cero ((Alicia comienza a explicar el proceso de sinapsis a Claudia y acompaña su explicación con un dibujo))

Fuente: BIO-POR-PLAN-1608

En este fragmento el saber disciplinar es el centro de discusión y Alicia es quien lleva adelante definiciones respecto del tema y de cuestiones operativas como la fecha de inicio del trabajo (t.1), la duración de tratamiento del tema y su modo de abordaje (t.9). Las preocupaciones respecto del trabajo integrado parecen ir por caminos distintos para ambas. Mientras le hago saber mi interés, en tanto investigadora, de comprender lo que sucede cuando un tema se trata en otra lengua y cómo se dan los movimientos en torno a la dimensión lingüística y disciplinar (t.4), la preocupación de Alicia reside en cuestiones de operacionalización de su proyecto curricular. En efecto, para Alicia se trata de pensar el tratamiento del tema sistema nervioso en un programa, monolingüe, cargado de contenidos y en un plazo de tiempo acotado ("no le puedo dar más de dos clases") (t.9). La referencia a la inserción de la biología en un solo año del COBL y su relación con el ciclo orientado de Ciencias Naturales, donde la biología se dicta en los tres años (4.^{to} tiene

toda la biología que tiene naturales en el ciclo orientado) da cuenta de un condicionante curricular que obliga a Alicia a plantearse objetivos a la vez globales y concretos para el COBL: que comprendan el rol del sistema nervioso y, en particular, de las células involucradas en el control de la salud. En otro orden, los distintos sentidos de la integración se ponen en evidencia cuando Alicia refiere a mi tarea investigativa (t.3) y plantea sus dudas respecto de la utilidad de lo que le me está explicando (t.5) (“decime si te sirve”). La autoridad disciplinar de Alicia es jerarquizada y reconocida al momento de: a) legitimar la lógica de la disciplina (t.4), b) aceptar, sin cuestionamientos, las explicaciones de Alicia y c) reconocer mi ignorancia respecto de la Biología (t.10) (“de la disciplina cero”).

En síntesis, los objetivos de la integración difieren para ambas docentes. Mientras que, desde la perspectiva de la lengua extranjera, se trata de aventurarse en una experiencia innovadora para comprender lo que sucede en un abordaje disciplinar a través de otra lengua; desde la disciplina denominada no lingüística, es una oportunidad para reforzar saberes y establecer relaciones entre temas científicos sin problematización de orden lingüístico.

6.3.1 “Ahí todo en español”. Negociaciones de lenguas, roles y recursos

La relación de colaboración con Alicia se fue construyendo durante el proceso de planificación de la cátedra compartida. El producto de los consensos (metodológicos y epistemológicos) quedó plasmado en un documento escrito que fuimos elaborando conjuntamente (Anexo XII). Dicho documento fue el vector de las negociaciones en torno al continuo entre modo monolingüe- modo bi- y plurilingüe en las tareas, los recursos y en la distribución de roles; tal como veremos en los intercambios seleccionados más adelante.

El siguiente cuadro (Tabla 18) esquematiza el recorrido proyectado para el tratamiento del tema atendiendo a las actividades planteadas, los saberes priorizados y los recursos. El detalle de actividades permite apreciar el juego de las lenguas en el desarrollo de prácticas discursivas (lectura, escucha, interacción, explicación) orientadas al tratamiento del sistema nervioso.

De la observación de este cuadro, se aprecian decisiones y estrategias pedagógicas para el trabajo integrado entre SL y SD basadas en:

- La prioridad dada a los saberes disciplinares de la biología como objeto de conocimiento. El abordaje del sistema nervioso, en su dimensión estructural y procesual, se vincula con sensaciones físicas y emocionales, en este caso el

enamoramamiento. Los saberes lingüísticos son objeto de atención específica en el punto 4 a través de una tarea de comparación de términos científicos en varias lenguas.

Tabla 18

La cátedra compartida Biología y Portugués. El sistema nervioso.

Las actividades	Los saberes	Los recursos
1) Comprensión de una canción en portugués - Presentación del contexto de la música - Escucha de la música acompañada con la letra y reformulación interactiva en español - Lectura en voz alta de la versión en español de la música	Manifestaciones físicas de los sentimientos	Canción en portugués "O que será (à flor da pele)" de Chico Buarque (audio y transcripción de la letra)
2) Lectura e interpretación de un poema en español	Hormonas y componentes del cerebro involucrados en el enamoramiento	Poema en español "Te amo con mi cerebro"
3) Comprensión audiovisual ,lectora en portugués de una noticia y reformulación interactiva en español	Reacciones químicas en el cerebro de una persona enamorada	Video en portugués " Cientistas explicam a química do amor » y transcripción.
4) Comparación de términos científicos en lenguas romances y germánicas	Familia de lenguas El origen de las palabras	Cuadro léxico plurilingüe
5) Discurso explicativo en español	Las partes de las neuronas, y la sinapsis	Imágenes acompañadas de textos en portugués
6) Lectura en portugués y reformulación interactiva en español de textos expositivos	El sistema nervioso central y periférico. Las neuronas y la sinapsis	Textos expositivos en portugués e imágenes con texto en portugués
7) Interacción bilingüe (dramatización)	El proceso de sinapsis	Guion bilingüe

- La diversidad de discursos y soportes que mediatizan los saberes disciplinares. La música, el poema, la noticia audiovisual, los textos de divulgación y la explicación de la profesora a partir de imágenes ponen en juego tipos discursivos heterogéneos: la descripción, la narración, la explicación. En este punto, la incorporación de géneros literarios como el poema y la música amplía el tipo de discursos asociados a la apropiación de saber científico en el programa de estudios de Biología.
- La copresencia de lenguas en los recursos y en las tareas (mesoalternancia). Este tipo de alternancia moviliza estrategias para el acceso al sentido de textos en lengua no materna e incentiva procesos de reformulación caracterizados por el paso de una

lengua a otra (modo bilingüe). Estas reformulaciones interactivas y su relación con la construcción de saberes lingüísticos y disciplinares serán el foco de atención en el capítulo siguiente. La actividad de lectura del poema en español (punto 2 del cuadro) es la única propuesta en modo monolingüe.

- El tratamiento en modo bilingüe también consideró la alternancia de lenguas a nivel del discurso en la dramatización (microalternancia). Como veremos más adelante, esta alternancia a nivel de la producción conlleva objetivos lingüísticos vinculados con la oralidad.

Nos detendremos a continuación en los intercambios que mantuve con Alicia alrededor de dicho plan de trabajo. El análisis de las negociaciones en torno a las tareas, recursos, lenguas y roles permite una comprensión pormenorizada del proceso de colaboración.

Desde el inicio, durante la planificación del trabajo con la música noté el poder que ejercía Alicia en las definiciones metodológicas. En el siguiente fragmento, observamos cómo el tratamiento de un saber lingüístico: la comprensión oral de una música en lengua extranjera, es comandado por la profesora de Biología.

Extracto 3: Todo en español

CE: profesora de portugués e investigadora - AL: profesora de biología

- 1 AL Vamos a arrancar y vos les vas a decir vamos a comenzar escuchando música y vamos a escuchar una canción. Yo les voy a contar cómo fue hecha o el contexto de la canción y empezás vos contándole la historia.
- 2 CE Dale, contádoles.
- 3 AL En español en español ahí todo en español
- 4 CE sí sí eh eh puedo elegir un poco en portugués, alternar lenguas de modo bien claro, sobre datos de la música.
- 5 AL Claro. Por ahí podés decirle alguna frase que sé yo era (.) en vez de ponele que vos digas: era una señora que tenía (.) o la canción está basada en o está escrita para la película y que digas Doña Flor y sus dos maridos en portugués y después se lo digas en español, frasecitas cortitas.
- 6 CE Exacto.
- 7 AL Como para que vayan al oído.
- 8 CE que vayan entrando en la lengua, exacto.
- 9 AL Me parece
- 10 CE Sí, sí bien sencillo

Fuente: BIO-POR-PLAN-0409

La distribución inicial de tareas para orientar la comprensión de la música está a cargo de Alicia, quien define nuestras intervenciones: Ella brindará algunos datos contextuales y mi

tarea consistirá en abrir la actividad y dar información sobre la historia que inspiró la música (se trata de la novela Doña Flor y sus dos maridos de Jorge Amado). Entre los turnos 2 a 10 sigue un intercambio en torno a las lenguas de uso en el aula. Ante la decisión de Alicia de un discurso monolingüe (t.3) (todo en español), mi sugerencia se orienta hacia un modo bilingüe mediante la alternancia español/ portugués en la presentación de la música (t.4). Esta práctica de microalternancia es negociada más adelante en el intercambio. Acordamos el uso de ciertos términos en portugués, en particular los nombres propios (t.5 y t.6) y la finalidad de esta alternancia: sensibilizar a los sonidos de la lengua portuguesa (turnos 7 a 10).

La comprensión interactiva de la música también es objeto de negociaciones en la planificación. En el extracto a continuación, observamos cómo se distribuyen las tareas en función de objetivos vinculados a intereses tanto de la lengua extranjera como de Biología.

Extracto 4: Emociones

- 1 AL entonces ahí viene esto, lo que comprendieron, 'tá? qué comprendieron y que vayan diciendo ((silencio mientras lee el guion de la secuencia)) ¿sí?
- 2 CE esto qué comprendieron ¿quieres que lo anime yo? ¿quieres animar vos esta parte del sentido?
- 3 AL entre las dos ¿sí?
- 4 CE entre las dos. yo tal vez les lance una primera pregunta y bueno, vos te metés
- 5 AL tá, pero no, ¿Yo sabés que quiero? escribir en el pizarrón
- 6 CE listo entonces yo voy a estar más en..
- 7 AL entonces lo que comprendieron, entonces vamos a poner así: Claudia pregunta((escribe en el guion de tareas)
- 8 CE Aha.Yo llevo las preguntas.
- 9 AL Alicia registra en el pizarrón ((escribe la frase en el guion)) (...)
- 10 AL yo voy a poner lo que entendieron, lo que ellos vayan diciendo. yo lo voy a ir registrando y vos después agarrás y decís bueno esto que dijeron es exactamente, esto es parecido esto es totalmente opuesto o por qué les dio esta idea. Vos vas como corrigiendo, digamos.
- 11 CE sí sí orientando
- 12 AL pero a mí me interesa a mí me interesa que quede registrado ESTo ((señala el texto del guion "las emociones descritas en el texto"))
- 13 CE sí sí que es el punto.
- 14 AL y si no y si no lo dijeron preguntarte a vos. Por eso quería tener la versión en español ahora para preguntarte a vos y decir: profe, ¿qué quiere decir esta parte? para agregar alguna emoción que no esté que no esté puesta ¿me seguís?
- 15 CE sí, perfectamente.

Fuente: BIO-POR-PLAN-0409

Entre los turnos 1 a 4, acordamos la dinamización conjunta de la clase. Apoyándome en mi experticia en la enseñanza de lenguas, propongo asumir la pregunta inicial que invita a

los y las estudiantes a reformular ideas de la música y sugiero a Alicia intervenir a partir de esa solicitud (“vos te metés”) (t.4). Pero los movimientos discursivos de los turnos 5 a 9, acuerdan, a solicitud de Alicia, tareas más específicas para cada una. Mientras mi rol consiste en llevar adelante la interacción con la clase, Alicia se ocupa de formular por escrito, en el pizarrón, las ideas que los y las estudiantes van proponiendo (turnos 5 a 10). El interés de Alicia por el registro de conceptos (t.12) responde a su necesidad de garantizar el tratamiento del saber científico (las manifestaciones físicas de las emociones). Para ello, solicita disponer de la versión del texto en español como estrategia alternativa en el aula, ante la posibilidad de que no surjan las respuestas esperadas (t. 14). Los intercambios finales en los turnos 15 y 16 revelan el reconocimiento mutuo del control que ejerce Alicia, tanto sobre el tratamiento del contenido disciplinar como sobre el abordaje metodológico de la música en la lengua extranjera. Así, mi rol consiste en garantizar la comprensión del documento en lengua extranjera y el de Alicia en llevar el control de los conceptos para posteriormente tematizarlos (“vos les vas como corrigiendo ““a mí me interesa que quede registrado esto”). Concretamente, podemos notar el modo en que soy posicionada por Alicia en un rol de asistencia, de ayuda a la comprensión del texto en otra lengua, la resolución de problemas de comprensión y la corrección de errores en la interpretación.

En varias oportunidades, la negociación metodológica conlleva el paso de un modo monolingüe a un modo bi- y plurilingüe y pone en juego pujas de intereses, relaciones de autoridad y percepciones mutuas en torno a los saberes lingüísticos y disciplinares. A modo de ilustración, en el siguiente extracto conversamos a propósito del abordaje del poema en español “Te amo con mi cerebro”. Alicia comparte su interés por abordar el sentido de algunos términos que figuran en el texto desde una perspectiva monolingüe. Movilizada por el interés bi- y plurilingüe, veo allí la oportunidad de incluir un tratamiento léxico que involucra la comparación entre varias lenguas curriculares. Como apreciaremos en el siguiente extracto, mi propuesta desencadena una serie de intervenciones sobre saberes obligatorios, a nivel léxico, con vistas a un tratamiento plurilingüe.

Extracto 5: Palabras técnicas

- 1 AL (...) se los voy a hacer leer y ya sé lo que va pasar ((empieza a leer con dificultad)) mi cir- circun- circunvolución ¿del cingulo?y te miran.
- 2 CE ((risas))
- 3 AL con mi área sep- septal así leen porque claro son todas palabras difíciles, si hasta a mí me cuesta leerlas
- 4 CE Claro, son todas palabras técnicas.

- 5 Al entonces después que leamos esto, yo les voy a hacer, les voy a decir brevemente brevemente algunas de estas cosas que significan.
- 6 CE Bien, en eso te quería preguntar. ¿qué te parecía si vos cuando tomás algunas de esas palabras yo iba a poner al lado en otras lenguas. En las palabras técnicas en las lenguas romances es tan transparente, son tecnicismos.
- 7 AL ¡Ah!
- 8 CE Iba a ponerlas en francés, en portugués, en italiano, en las lenguas que ellos aprenden y en inglés para que vean que acá hay un concepto de las palabras técnicas que son muy transparentes
- 9 AL ¡Ay, sí, qué lindo!
- 10 CE pero lo más técnico por ejemplo la oxitocina, cuatro palabritas.
- 11 Al no no. Te voy a decir cuáles me interesan
- 12 CE bien, para un trabajo plurilingüe
- 13 Al me interesa ésta: sistema límbico sobretodo ((mientras lee el texto va señalando las palabras))
- 14 CE bien, excelente. Son cuadritos plurilingües muy sencillos yo te lo voy a mandar,
- 15 AL sí, sí.((sigue leyendo el poema)oxitocina.((silencio prolongado))
- 16 CE aha ((asiente)
- 17 AL cerebro que está ahí y está acá
- 18 CE ¿hipotálamo?
- 19 AL sí, pero más que hipotálamo me gusta (.) no sé si será muy complicada en otros idiomas corteza prefrontal. esto es fundamental
- 20 CE perfecto
- 21 porque es evolutivo. Dentro del cerebro hay áreas primitivas y áreas más racionales digamos, más evolucionadas en el sentido de la aparición (...) la corteza prefrontal, que es más primitiva, es la que te hace sentir pelotudo. Eso lo explica después en el video. Por eso se compara un estado de drogadicción, de alcoholismo con el estado de enamoramiento. Justamente Se pierde la racionalidad. Cuando uno está enamorado hace cosas irracionales ¿está?

Fuente: BIO-POR-PLAN-0409

En este fragmento, Alicia describe su estrategia de abordaje del poema, recurso habitualmente utilizado en sus clases: a) la lectura del texto en voz alta, vinculada a la posible dificultad que tendrán las y los estudiantes en oralizar ciertos términos técnicos (t.1) (t.3) y b) la explicación del significado de dichos términos (t.5). Frente a este abordaje monolingüe, propongo una estrategia plurilingüe (t.6) que consiste en un trabajo con términos técnicos en tres lenguas romances y el inglés. El objetivo es sensibilizar a la noción del léxico internacional compartido en el ámbito de las ciencias (“hay un concepto de las palabras técnicas que son muy transparentes”). La aceptación de mi propuesta por parte de Alicia (t.9) orienta la conversación hacia la selección de los términos a incluir (turnos 10 a 20). Allí observamos que Alicia define los términos relevantes para el

tratamiento del contenido disciplinar. En este ejercicio de autoridad, resulta curioso el rechazo inicial de Alicia a mi propuesta del término oxitocina (t.10) y que, más tarde (t.15), ella decide incluir en el listado. Mi segunda propuesta (t.18) tampoco es tenida en cuenta y es reemplazada por “corteza prefrontal” (t.19) que Alicia considera “fundamental” como saber disciplinar por su relevancia en manifestaciones vinculadas con otros estados (drogadicción, alcoholismo), además del enamoramiento (t.21)

La decisión de movilizar recursos bi- y plurilingües para el tratamiento del saber disciplinar no siempre es impulsada por la profesora de idioma. En el siguiente extracto en torno a la planificación de la dramatización, Alicia propone incluir el uso del portugués. Tal propuesta trae aparejada la emergencia de objetivos lingüísticos vinculados con el desarrollo de la oralidad en la lengua extranjera.

Extracto 6: Dramatización

- 1 AL Entonces estaría muy bueno para la dramatización a lo mejor les proponemos si alguien se anima a decir su parte en portugués
- 2 CE unas palabritas
- 3 AL No, su parte. Las partes que tienen que decir son muy sencillas. Yo acá cuando les explico la sinapsis les voy haciendo hacer el *speech* de la dramatización (..) por ejemplo el golgi que son varios porque tienen que armar una membrana alrededor del neurotransmisor sólo tiene que decir: llevemos al neurotransmisor hasta la punta del axón y es una frase corta que por ahí se presta para decirla en portugués. Si a lo mejor está alguno de los que dijo que quiere hacerlo. No importa que la pronunciación no sea perfecta, ni nada, es como para decir bueno metemos algo. Sería relindo acá ver si alguien se anima
- 4 CE es bárbaro, fantástico eso que vos aceptes eso de la producción acá. Yo voy a estar ahí para ayudar y si alguien quiere prepararlo en portugués yo puedo asistirlo; digamos traducir esa parte, practicar pronunciación nos juntamos en algún momento. El que esté dispuesto deciles: la profe Cecilia está para ayudarlos. Vos poneme a mí en todo
- 5 AL acá vendría ((mientras escribe en el plan de trabajo)) ayuda de Cecilia, con ayuda de Cecilia, ahí está. Te digo que habitualmente cuando ellos dramatizan se tientan así que imaginate en portugués, se van a tentar más todavía.

Fuente: BIO-POR-PLAN-0409

La propuesta de Alicia (t.1) activa una estrategia en modo bilingüe que se va pactando en todo el fragmento: la alternancia español y portugués en la dramatización. Mi respuesta (t.2) considera un tipo de microalternancia en el discurso que contempla “unas palabritas” en portugués. Alicia (t.3) cuestiona dicha propuesta y considera que la intervención completa de un participante (“su parte”), debe decirse en portugués, y

sostiene el argumento de la extensión (“es una frase corta”) con un ejemplo. Observamos que es Alicia quien define el contenido del guión (el saber disciplinar) y que el saber lingüístico ligado a la pronunciación no es considerado prioritario (“no importa que la pronunciación no sea perfecta”). Su interés se centra en el contenido antes que en la forma. Mi reacción (t.4), ante la propuesta de Alicia, incluye una apreciación positiva (“bárbaro, fantástico”) y mi disposición para asistir a los y a las estudiantes en la práctica oral para cumplir con el objetivo lingüístico. La aceptación de Alicia en mi rol de asistencia lingüística se funda en su percepción acerca del desempeño oral de los y las estudiantes en la lengua materna y extranjera (“habitualmente cuando ellos dramatizan se tientan así que imaginate en portugués”).

En síntesis, en los datos anteriormente expuestos observamos que la profesora de Biología toma las riendas de muchas decisiones: la elección del tema, los recursos y ciertos aspectos metodológicos como la modalidad de abordaje del poema y la organización de la dramatización; ambas estrategias enmarcadas en su repertorio pedagógico habitual. El mayor poder de decisión de Alicia es notorio durante toda la etapa de planificación y da lugar a una jerarquía de roles reconocida por ambas en los intercambios. Desde las primeras reuniones organizativas, me asumo en el rol de asistencia y dejo en manos de Alicia definiciones centrales para el trabajo integrado. Lo vemos en la siguiente conversación en torno a la definición del tema y de los recursos para su tratamiento:

Extracto 7: Contá conmigo

- 1 CE Lo vamos a hacer concreto, un tema que vos elijas y que vos digas bueno este material, lo quiero en portugués o Cecilia ayudame a buscar; o sino decime yo tengo este material en portugués que me encanta como está tratado. Mi limitación es no saber la disciplina, el tema
- 2 AL Yo lo busco y te juro que lo busco en portugués y es mejor
- 3 CE vos decime: Cecilia editame esto y yo voy edito hago las copias para los chicos, o sea yo todo lo que sea preparación técnica de lo que vos necesites voy a estar ahí en la clase por supuesto también
- 4 AL No pero vamos a buscar un texto corto que no haga falta
- 5 CE Eso. porque además viste que en la clase con un texto corto como disparador del tema
- 6 AL Sí. va andar una página, no más de una página
- 7 CE Exacto
- 8 AL para que no se cansen
- 9 CE De un tema que vos digas: bueno esto más o menos en esta época lo voy a dar, vamos a hacer esto. Bueno yo te dejo para que lo pienses.
- 10 AL Tengo muchos temas lindos.

- 11 CE Yo voy a preparar toda la técnica. Cuando vos elijas el texto todo lo que sea diseño, impresión, o si es un videíto que sea bajarlo y ponerle no sé.
- 12 AL ¿Vos lo podés hacer?
- 13 CE Todo eso te lo hago, en eso contá conmigo.

Fuente: BIO-POR-PLAN-2407

En este fragmento, observamos el modo en que, apoyada en el argumento del desconocimiento del tema disciplinar (t.1), me posiciono en rol de ayuda; a cargo de la búsqueda y edición del material de trabajo en la lengua extranjera y de la preparación de aspectos técnicos (t.1, t.3, t.11, t.13). Mi marcado interés en ponerme a disposición de Alicia para facilitar los materiales de trabajo pone de manifiesto la asimetría de saberes: lo que importa es el tratamiento del saber disciplinar y el saber lingüístico no es problematizado.

Esta asimetría también se reveló, de manera sostenida, durante los intercambios por mail que mantuvimos para la elección de los recursos. Mi tarea consistió en buscar, y enviar a Alicia materiales en portugués (artículos de divulgación, videos, músicas) sobre el tema. La nota de envío iba acompañada de los enlaces a los documentos seguidos de un breve resumen del contenido de cada uno. Reconociendo su autoridad en el manejo del saber disciplinar, dejaba en sus manos la decisión de cuáles incluir. Reproducimos a continuación parte de esos intercambios:

Extracto 8: Recursos en portugués

Mi mensaje correo:

Aquí estuve buscando recursos en portugués para el tema sistema nervioso a partir de nuestra conversación. Te los comparto por si querés darle una ojeada general así ves cuál se presta mejor para el tratamiento. Cuando digas nos juntamos para conversar sobre estos documentos, la clase y ver todo lo que necesitarás

Respuesta de Alicia:

Resumiendo quedan la primera canción, el primer video con el otro que le sigue a continuación en youtube y los dos artículos de divulgación. Yo los bajo a mi compu a los videos y desde ahí los proyectamos. Tenés que conseguir el cañón. Es muy bueno el material que conseguiste, por supuesto que no entendí TODO pero casi. Creo que con una introducción que yo haga los van a entender bien los chicos

Fuente: mails del 11/08/2018

Músicas

1. O que será (à flor da pele) compuesta por Chico Buarque e interpretada a dúo con Milton Nascimento. La música describe las sensaciones de alguien que no puede explicar lo que le provoca el amor (de ahí la pregunta O que será?) Dice la letra: "qué será lo que me sube a la cara y me hace sonrojar, lo que me apreta [Sic] el pecho, lo que me quema por dentro, lo que me perturba el sueño, lo que me hace temblar..."

Para escucharla: <https://www.youtube.com/watch?v=GPTOAYyt8BU>
Esta es perfecta.

2. Mesmo sem estar (aún sin estar) De Luan Santana (version interpretado con Sandy) Son dos jóvenes intérpretes brasileiros. La música describe las manifestaciones de la soledad cuando una pareja decide separarse y se extrañan. Dice en partes la letra: "Estoy en las ganas locas de comer por la mañana, en la pereza que te da la mañana, estoy en la soledad del ascensor "
- Para escucharla: <https://www.youtube.com/watch?v=VndDRR2Q6zM>

Esta es linda pero es más pertinente la primera para el tema de la clase.

Fuente: mails del 12/08/2018

En los mensajes podemos apreciar una dinámica de reconocimiento mutuo de roles. En mi mensaje de correo, mi autocategorización como facilitadora de la tarea de Alicia y encargada de la búsqueda de recursos en la lengua extranjera es contundente. La decisión sobre la pertinencia de tales recursos es delegada a Alicia, reconocida como experta. Alicia, no solo dictamina sobre los materiales más convenientes (resumiendo quedan la primera canción.../ es más pertinente la primera) sino que emite juicio sobre algunos de ellos (esta es perfecta), sobre mi tarea de búsqueda (es muy bueno el material que conseguiste) y me exhorta a poner a disposición cuestiones técnicas (tenés que conseguir el cañón). En situación de mayor poder, Alicia anticipa una estrategia para la comprensión de textos en lengua extranjera en el aula (con una introducción que yo haga los van a entender bien los chicos) que podemos interpretar como ausencia de reconocimiento a mi experticia de profesora de idioma.

Estas tensiones en los roles, impactan en el lugar que se asigna a las disciplinas en la integración y, en este sentido, observamos que las decisiones en la planificación se orientan hacia un trabajo integrado donde la lengua extranjera es, principalmente, vector de saberes de la biología (lengua en uso). Los saberes lingüísticos son objeto de tratamiento en sus dimensiones léxicas a través de la comparación de términos científicos (lengua objeto) y en la introducción de actos de habla bilingües en la dramatización. Según hemos observado, las estrategias de abordaje bi- y plurilingüe son impulsadas principalmente por la profesora de idioma, que intenta romper la dinámica monolingüe, priorizada por la profesora de Biología. Sin embargo, advertimos que la profesora de Biología, a medida que la planificación avanza,

se va apropiando de la dinámica bilingüe cuando propone el uso del portugués en el trabajo integrador de la unidad temática (la dramatización).

El modo bilingüe se pone en práctica en las alternancias en las tareas de comprensión escrita y oral y en la inclusión de recursos textuales en las dos lenguas de trabajo. Este tipo de mesoalternancia caracteriza una estructura de funcionamiento de la integración que pone énfasis en la comprensión en la lengua extranjera y en la (re)formulación de ideas en la lengua de escolarización. También observamos prácticas de microalternancia que, contrariamente a lo que la literatura reconoce como prácticas no programadas (Duverger, 2007, 2009; Steffen, 2013), son planificadas tanto en el discurso de la profesora de idioma (Extracto 4) como en el discurso de los estudiantes en la dramatización (Extracto 6).

6.4 La cátedra compartida Ciudadanía y Política, y Lengua Adicional francés. Del enriquecimiento del currículo al problema del idioma

Respondiendo a lo dispuesto en la normativa local, esta cátedra compartida, desarrollada en el 5.^{to} año del COBL, involucra dos espacios curriculares de una misma división. El eje curricular sobre el cual se proyectó inicialmente el trabajo integrado correspondía a un saber de Ciudadanía y Política (CyP): los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (DNNA) y el marco legal en Argentina. Desde lo metodológico, según señalamos más arriba (véase sección 6.2), acordamos mi rol de colaboradora de las tareas de la profesora de francés. Mi participación podía tener distintos matices: desde la asistencia en la búsqueda de recursos, la preparación del material para las aulas hasta la gestión de las clases. Estos diferentes posicionamientos me permitieron distintos acercamientos a la práctica integrada desde la perspectiva de la profesora de lengua extranjera.

Los primeros intercambios en torno al tema consideraron ampliar el tratamiento del tema a la situación en Europa y, en particular, al marco legal en Francia. Esta propuesta fue impulsada por Elsa, profesora de CyP, quien veía allí una oportunidad para enriquecer el currículo de su asignatura extendiendo el tratamiento del tema de derechos humanos a otras realidades culturales. El siguiente fragmento da cuenta de esta visión de integración orientada al saber disciplinar de CyP:

Extracto 9: Tan desarrollados

P1-BI (Bibiana) profesora de francés y P2-EL (Elsa) profesora de Ciudadanía y Política

1 P2-El lo que investigaríamos sería si ellos, los gobiernos europeos, tienen una ley integral de protección de la Niñez, Adolescencia y Juventud como la que tenemos nosotros que proteja a los niños en acuerdo con la Convención Internacional de los

Derechos del Niño y con la Carta de Derechos Humanos; así es la que tenemos nosotros en la Argentina y hace una semana se aprobó en Córdoba. En la Argentina está desde el 2005 para todo el país; en Córdoba se aprobó ahora el abogado gratuito para los niños. Entonces el proyecto sería ver si ese problema, la Comunidad Económica Europea lo tiene y en particular Francia que es el gobierno más de derecha que hay en cuanto a lo político (...) hay miles y millones de personas muertas entre ellos niños, niños encarcelados, privados de la libertad, adolescentes y jóvenes que vienen del África y de nuestra Latinoamérica a Europa a buscar trabajo.

2 P1-BI Aha sí, sí.

3 P2-EL Esa ley acá es la 26061 para ver si allá tienen ellos eso; ellos que son tan desarrollados. Si la tienen en concordancia con la Convención de Derechos del Niño y la Declaración Universal.

4 P1-BI Si la tienen y veamos si la respetan

5 P2-EL Claro. ¿qué están haciendo ellos respecto de la población que es la más vulnerable?

6 P1-BI Excelente

7 P2- EL ¿Te parece? Eso es lo que podría yo aportar ((interrupciones de una colega que entra)) sería ver en francés qué tiene el tipo este ((en referencia al presidente de Francia)) (...)

Fuente: CyP-FR-Plan-2406

El contenido de este fragmento se centra en el saber disciplinar de CyP y esto explica el mayor volumen de participación de Elsa. En (t.1), Elsa ofrece un marco explicativo acerca de su intención de aproximar a los y las estudiantes a la legislación europea en materia de protección de los DNNA y su relación con normativas internacionales y brinda datos sobre el marco legal en Argentina y en Córdoba. La importante carga informativa en esa intervención posiciona a Elsa como experta sobre el tema en lo que refiere a la realidad local. En su discurso pone de manifiesto sus representaciones respecto de la realidad europea (el gobierno más de derecha que hay/son tan desarrollados). Las intervenciones de Bibiana dan cuenta de la comprensión de la explicación de Elsa (t.2) y de la conformidad respecto del tema a desarrollar (t.6). Pero la intervención de Bibiana (t.4) sugiere abordar el cumplimiento de la legislación por parte del gobierno francés (veamos si la respetan). Elsa acepta la sugerencia (t.5) y brinda precisiones al referir a las acciones de gobiernos europeos (ellos) respecto de los niños, niñas y jóvenes migrantes (la población que es más vulnerable). De este modo, observamos cómo se van definiendo los saberes disciplinares de CyP en el intercambio: la legislación sobre protección de DNNA, las políticas migratorias sobre la población de niños/as y jóvenes migrantes en Europa y en particular, en Francia. La referencia al tratamiento en lengua no materna se observa recién hacia el final, (t.7), cuando Elsa alude el francés como lengua vehicular para abordar la

legislación francesa (ver en francés qué tiene el tipo éste). Se vislumbra una concepción que plantea, desde el inicio, la separación de lenguas en el tratamiento del saber disciplinar: el abordaje de la legislación francesa se hará en francés y el de la legislación argentina, en español.

Estas primeras definiciones en torno a los saberes disciplinares pusieron el foco en aspectos culturales y generó el interés de las profesoras de francés y de CyP para conocer sobre temas de DNNA vinculados a las realidades de Argentina y de Francia. Una etapa crucial para el acercamiento a dichos saberes fue la elaboración conjunta de notas sobre temas ligados a los DNNA que incluía enlaces a textos legales, noticias de actualidad y síntesis, en las dos lenguas, sobre temas vinculantes en Argentina y en Francia (Anexo XII). Esta instancia evidenció un trabajo de pesquisa colaborativa con el fin de disponer de un saber común y compartido sobre los DNNA en ambos países.

Durante esta etapa preparatoria, el centro de atención estuvo en los temas disciplinares de CyP. Sin embargo, asumir una modalidad de trabajo que involucraba otra lengua, planteaba, para Elsa, el problema del desempeño de los y las estudiantes en la lengua extranjera dentro de una línea metodológica afín a su disciplina. Así lo manifestaba en uno de los audios de whastapp:

Extracto 10: Hablar en francés

Encontré, entre lo que me mandaron ustedes, que en Francia tenemos la ley 2016/297 pero es una ley emanada de un Estado neoliberal y tenemos que ver si esa ley tiene relación con la carta de declaración de los derechos del niño y compararla con la que los chicos vienen viendo que es la emana de un Estado de bienestar de la época kirchnerista, que es la 26061. Esa sería la primera temática, proponer como tarea y presentarles el proyecto a los chicos, pero un proyecto borrador, abierto para ver qué piden los chicos y qué se puede incluir. Ellos conmigo están acostumbrados al debate y al debate con micrófono. Yo uso el equipo de la escuela y debatimos. Así son todas sus calificaciones, no tomo pruebas escritas todo es lectura- charla, lectura- charla. Esto se puede ir haciendo y creo que puede tomar más tiempo o no, no sé, hablar en francés sobre la ley lo más sencillo posible y hacer la relación. ¿qué les parece a ustedes entrar con esto? (...) creo que a mí no me va a costar mucho porque es mi materia pero creo que ustedes van a tener que ver hasta dónde los chicos van con la lengua, con el idioma para que lo puedan armar (...)

Audio de whastapp-1906

En este extenso discurso, Elsa hace alusión a las notas compartidas sobre los temas disciplinares, en particular, a la normativa francesa sobre protección de los DNNA. No sólo define qué ver respecto de dicha normativa sino cómo hacerlo: a través de la comparación

con la legislación argentina y del debate enmarcado en un proyecto de clase abierto a las propuestas de los y las estudiantes. El debate, en tanto estrategia metodológica, se correspondía a lo que habitualmente Elsa realizaba en sus clases en modo monolingüe y pretendía que esta modalidad de tratamiento siguiera su curso en una modalidad bilingüe. En esta lógica, es entendible su interrogante respecto del uso del francés en el aula y la viabilidad siempre que sea “lo más sencillo posible”. Hacia el final, Elsa se posiciona respecto de las lenguas y de los roles dejando en nuestras manos (las profesoras de idioma) el tratamiento del saber disciplinar a través del francés (ustedes van a tener que ver hasta dónde los chicos van con la lengua). De esta manera, se planteaba una separación clara de lenguas y de roles: Elsa se encargaría de asumir el tratamiento de la legislación local en español y con Bibiana nos ocuparíamos de la legislación francesa en francés. Así, la integración de contenido y lengua extranjera quedaba en manos de la profesora de idioma y se dejaba entrever un tipo de relación de coordinación donde cada una abordaba el tema en su lengua y en sus espacios de trabajo.

Alineada con la metodología del debate para el tratamiento de los temas acordados, Bibiana entendía que el francés cumplía un rol vehicular y proyectaba objetivos lingüísticos vinculados al uso oral de la lengua extranjera. Así lo hacía saber en el siguiente extracto de presentación de la experiencia de cátedra compartida a los y las estudiantes de 6.^{to} año:

Extracto 11: Trucos para debatir

La lengua francesa en este caso va a servir como vehículo de información de lo que vamos a ver con *Madame Elsa* y vamos a aprender algunos trucos para debatir. La información va a estar dada en dos lenguas también y en dos realidades distintas como es la realidad argentina y la realidad desde la legislación francesa.

Fuente: CyP-Fr-Clase1- 2307

El discurso de Bibiana da cuenta de una doble función de la lengua extranjera: lengua vehicular de saberes disciplinares y lengua de uso en el aula a través de los “trucos para debatir” en francés. La inclusión de las estrategias de debate como saber lingüístico y habilidad comunicativa se enfila hacia la metodología que Elsa implementa en sus clases monolingües. Este fragmento permite apreciar, además, un sentido de la integración vinculado a un modo bilingüe que involucra dos lenguas y dos realidades culturales. El primer aspecto implica pensar la cuestión del contacto y de las alternancias entre las lenguas de trabajo; el segundo concierne un abordaje intercultural de los saberes disciplinares.

Tanto los objetivos disciplinares de CyP como los objetivos lingüísticos se asocian en una competencia discursiva: participar en un debate, bilingüe, sobre temas vinculados con los derechos humanos. Tales objetivos estaban también contemplados en la nota que Elsa dirigió a la dirección de la escuela para presentar la cátedra compartida. A continuación un fragmento:

Extracto 12: Proyecto integrado plurilingüe

Presentamos un "Proyecto Integrado Plurilingüe" entre Ciudadanía y Política y francés. El mismo desarrollará los contenidos curriculares de la disciplina Ciudadanía y Política, anclando en los acontecimientos actuales respecto de las legislaciones vigentes acerca de DDHH, Protección de niñez, adolescencia y juventud y ley de migraciones, en ambos países. Se busca crear en los alumnos estrategias y desempeños como conocimientos, mediante la metodología del debate colectivo en ambos idiomas, castellano y francés

Fuente: Carta presentación (Anexo XI)

En esta primera aproximación a los datos empíricos recogidos, podemos observar que, si bien Elsa y Bibiana demuestran interés y disposición para el trabajo en cátedra compartida, los sentidos que cada una asigna a la experiencia de integración van por distintas sendas. Para Bibiana se trata de incursionar en otros contextos y modos de enseñanza del idioma y la lengua tiene un valor instrumental, al servicio del tratamiento de los saberes disciplinares. Para Elsa, los objetivos se enmarcan en el tratamiento de temas que enriquecen el currículo de su disciplina y los objetivos lingüísticos, si bien los reconoce en términos de desarrollo de habilidades orales bilingües (debate en ambos idiomas) son asuntos que competen a las profesoras de idioma. Al mismo tiempo que plantea el problema de la lengua, Elsa deja en manos de la profesora de idioma la gestión de la lengua no materna. De este modo, la presencia de dos lenguas no implicaba, necesariamente, que ambas tuvieran en mente la implementación de un modo bilingüe en la cátedra compartida.

En la siguiente sección, nos abocaremos a analizar las negociaciones alrededor de los recursos y de las actividades; lo que nos permitirá comprender el modo en que las profesoras de Francés y de Ciudadanía y Política se asignan roles y participan en discusiones profesionales que resultan en el desarrollo de saberes sobre el idioma y sobre la asignatura de la formación general. Las estrategias implementadas alternan entre modo monolingüe y modo bi- y plurilingüe, por un lado, y conciben la lengua como vehículo o como objeto de enseñanza.

6.4.1 “Ahora todo en francés”. La gestión de las lenguas en contacto

La etnografía evidenció dos posturas respecto de la gestión del contacto de lenguas en la cátedra compartida. Bibiana apuesta al modo bilingüe en el abordaje de los temas, a través de la alternancia de lenguas en los recursos y en las estrategias de gestión de los temas. Elsa se muestra partidaria de un trabajo compartimentado donde cada profesora asume el trabajo con los recursos de los que cada una dispone y en su lengua de trabajo. En el siguiente fragmento de audio de whatsapp, Elsa da cuenta de su postura:

Extracto 13: Actualidad

(...) lentamente los vamos a ir llevando a notas de actualidad tanto en Francia como en Argentina para que ellos vayan comparando, en lo ciudadano y en lo político, cómo funcionan las leyes de protección a la niñez, adolescencia y juventud de acuerdo al modelo de Estado. Podemos ir introduciendo distintos artículos periodísticos. Ustedes van a tener las noticias de Francia y yo voy a tener de acá, lo buscan ellos ((los estudiantes)) porque es más fácil para ellos

Audio whatsapp 24-06-19

Para el abordaje de la legislación migratoria en ambos países, Elsa considera la inclusión de noticias de prensa en dos lenguas como recurso y la comparación cultural como práctica. La distribución de roles y lenguas es categórica: las profesoras de idioma se ocupan de la búsqueda de noticias en francés y los y las estudiantes de las noticias locales en español.

La organización del trabajo en dos espacios curriculares, en distinto espacio y temporalidad, implicaba pensar qué recursos, qué lenguas iban a utilizarse y qué tareas iban a desarrollarse en cada uno. El siguiente extracto forma parte del registro de la planificación colaborativa en un documento de google drive. Allí observamos la asunción de un modo bilingüe en la clase de CyP y de un trabajo monolingüe en la clase de francés.

Extracto 14: Material sencillo

(...) en Ciudadanía y Política podemos preparar un material sencillo con textos en español y francés sobre la figura del abogado /Defensor del niño en ambos países para leer, conversar y comparar.

En clase de Lengua Extranjera: textos solo en francés (noticias x ej.) que permitan ampliar algunos de los temas que nos diga Elsa y que permitan algún trabajo lingüístico de interés para la clase (con foco en la oralidad, en la escritura, en la gramática).

Fuente: Planificación CyP-FR (ANEXO XIV)

Para la clase de CyP se considera la inclusión de textos bilingües como recursos para las tareas de lectura y de discusión comparada. La caracterización de “material sencillo” nos remite a pensar el grado de dificultad lingüística o temática del texto. Aquí es necesario señalar que los procesos de disposición de los materiales en lengua extranjera, para su tratamiento fueron responsabilidad de la profesora de lengua extranjera y contemplaron estrategias tales como la modificación de la extensión del texto, la adaptación lingüística, la reorganización de información de algunos textos de corte informativo, las traducciones de fragmentos de documentos. Podemos vincular tales estrategias al rol de asistencia lingüística y de facilitadora de la comprensión de la profesora de idioma. Estas tareas, que implican pensar un nivel de manejo del input lingüístico en lengua extranjera, se justifican en el contexto exolingüe y bi- y plurilingüe de uso de los recursos textuales.

Para la clase de lengua extranjera, se proyecta la inclusión de textos en francés con vistas a : a) ampliar los conceptos que Elsa considera importantes y b) desarrollar saberes lingüísticos enmarcados en tareas orientadas al trabajo con la oralidad, la escritura o los conocimientos formales (gramática). De este modo, se posiciona el espacio de CyP como aquel donde se lleva a cabo el trabajo en modo bilingüe sobre los saberes disciplinares y la clase de lengua extranjera un espacio monolingüe (sólo en francés) para ampliar los contenidos curriculares a través de recursos textuales en francés y con tareas propias de una clase de lengua extranjera.

A diferencia de la experiencia con Biología y Portugués, no se optó por reuniones de planificación de las actividades como modalidad de organización del trabajo integrado. Definidos los temas y seleccionados los recursos, cada profesora se ocupaba de pensar su implementación en las aulas. Luego, al final de cada clase, nos ocupábamos de consignar en el documento colaborativo una síntesis de lo que había ocurrido (Anexo XIV).

El siguiente cuadro muestra el recorrido de la cátedra compartida atendiendo a las tareas, a los saberes, a las lenguas de trabajo y a los recursos seleccionados. El análisis articulado entre estos tres aspectos nos permitirá apreciar algunas orientaciones del trabajo integrado en esta cátedra compartida.

Tabla 19

La cátedra compartida CyP-Francés. Los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes

	Las tareas	Los saberes	Los recursos
Clase 1 CyP	Presentación de la cátedra compartida al grupo de estudiantes Tareas y temas de investigación grupal Visualización de video en español , puesta en común y debate Lectura en francés del texto “ <i>la loi 26.061</i> ” y reformulación interactiva en español	Ley de migración en Argentina Leyes de protección a los DNNA en Argentina y en Francia	Guía de investigación en español Video en español sobre la ley de migración textos en francés sobre las leyes 26.061 y 2016-297
Clase 2 francés	glosario bilingüe: correspondencias y asociaciones reformulación de definiciones del francés al español Sistematización de actos de habla para debatir	Conceptos de bienestar, igualdad, equidad, derechos, Estado neoliberal, Estado benefactor Expresiones para debatir y argumentar en francés	Glosario bilingüe español-francés listado de expresiones en francés para participar en un debate
Clase 3 CyP	Visualización de videos y comentarios	Estado benefactor y Estado neoliberal El pensamiento de Bourdieu: capital cultural, reproducción social, habitus	Fragmentos del video documental “ <i>La sociologie est un sport de combat</i> ”. en francés subtítulos al español
Clase 4 francés	Lectura interactiva de dos noticias de prensa	La migración y la edad de imputabilidad en Francia	Noticias de actualidad en francés
Clase 5 CyP	Lectura interactiva de texto expositivo (fabricado) Interpretación de imágenes	Vida e ideas de Michel Foucault: poder y saber, el ejercicio del poder	Texto (fabricado) en francés sobre el pensamiento de Foucault Imágenes con leyendas en francés
Clase 6 I francés	Preparación de la entrevista a Jean Baptiste Youby	Las fórmulas interrogativas	Guion de preguntas Bilingüe (fr-esp)
Clase 7 CyP	Conversatorio en modo bilingüe con Baptiste Youb, migrante haitiano, francófono y presidente del Instituto de Presencia Afroamericana (IPA). en Córdoba	costumbres y tradiciones en Haiti el sistema educativo. La migración haitiana en Córdoba	Migrante haitiano francófono como invitado

Del cuadro se desprenden las siguientes observaciones:

- El foco principal es el desarrollo de saberes disciplinares de CyP a partir de recursos textuales bilingües. Los saberes tematizan problemáticas diversas: 1) la legislación

sobre DNNA y migración, 2) conceptos vinculados a los modelos de Estado ,3) el pensamiento de Pierre Bourdieu y Michel Foucault, y 4) la migración haitiana en Córdoba. Los dos primeros están contemplados en el programa de Ciudadanía y Política, en el eje 2 sobre la protección de los DNNA (Anexo VIII-A). Los dos últimos, han sido incorporados a partir del trabajo con la lengua francesa.

- Los saberes lingüísticos son objeto de un trabajo específico durante las clases de lengua adicional francés gestionadas por la profesora de idioma de manera independiente. La elaboración de un glosario bilingüe de conceptos nuclea estrategias que incentivan el paso de una lengua a otra: correspondencias léxicas entre el español y francés, reformulación de definiciones del francés al español. La preparación de la entrevista promueve la reflexión sobre las formas interrogativas en la lengua extranjera y la participación en el debate moviliza el trabajo con actos de habla en la lengua extranjera para facilitar la comunicación del saber disciplinar.
- La diversidad de soportes y tipos discursivos en la lengua extranjera, que mediatizan los saberes disciplinares, impulsan la reformulación en español a partir de la comprensión escrita, oral, audiovisual en francés. Estas prácticas de reformulación interactiva, asociadas a la alternancia de lenguas en los recursos y en las tareas, serán abordadas en el capítulo siguiente.
- La última clase, propuesta bajo la modalidad de conversatorio con un migrante haitiano francófono, es entendida como oportunidad de contacto con una variedad del francés y de anclaje de saberes disciplinares en una situación interactiva vinculada a una problemática social y local. Esta situación interactiva se caracterizó, como veremos en el capítulo siguiente, por la alternancia en los usos del español y el francés (microalternancia).
- En la mayoría de las actividades de esta secuencia, la lengua extranjera- francés es un vehículo al servicio del contenido curricular de CyP y prevalece en su rol de mediación.

Además de los espacios digitales como el grupo de whatsapp y el googledrive, nuestras conversaciones en torno a la implementación de la cátedra compartida se desarrollaron en espacios institucionales: en la sala de profesores, en un bar, en los pasillos de la escuela, en las clases mientras los y las estudiantes resolvían alguna tarea o durante los recreos. En todos estos espacios se iban configurando sentidos en torno a la integración de la lengua extranjera y el contenido curricular y pude apreciar lo que para cada profesora era relevante en el proyecto. Para Bibiana, además del objetivo lingüístico era importante un

trabajo reflexivo en torno a los aspectos culturales vinculados a los saberes disciplinares. Esta doble vía de la integración (lingüística y cultural) se manifiesta en este fragmento:

Extracto 15: No sé nada

1. P1-BI aprovechando que el trabajo es plurilingüe que no sea solamente un traspasar palabras de una lengua a la otra
2. P2-EL no no, no es traducir
3. P1-BI sino que sea analizar dos realidades
4. P2-EL que sea analizar
5. P1-BI después comparar y sacar conclusiones.
6. P2-EL Eso
7. P1-BI yo de derecho, de política, de sociología yo no sé nada; nunca fue mi ámbito ni una cosa que me interesara mucho pero me encanta escucharte

Fuente: CyP-fr_230719_clase1_DNNA

Bibiana deja en claro su postura en torno a un modo bilingüe que no involucra solamente estrategias de traspaso de una lengua otra (1), sino que además moviliza procesos cognitivos asociados al tratamiento de los saberes disciplinares (analizar, comparar, sacar conclusiones) (líneas 4 a 6). Bibiana reconoce, además, su desconocimiento de saberes de las áreas disciplinares propias de Ciudadanía y Política y, mostrándose dispuesta a la escucha (7), delega en Elsa el tratamiento conceptual. Ante la opción monolingüe que Elsa adopta para el trabajo disciplinar, nuestra propuesta con Bibiana apunta a impulsar la vía plurilingüe en el aula mediante estrategias que apelan a la alternancia de lenguas y que involucran a la profesora de idiomas en el abordaje conceptual. Lo advertimos en el siguiente extracto:

Extracto 16: Reforzar el concepto

P1: CE (profesora de francés e investigadora) P2:EL (profesora de CyP) P3:Bi(profesora de francés)

- 1 P1-CE Si querés yo en algún momento hago una síntesis de lo que vos decís como para reforzar el concepto en otra lengua
- 2 P2-EL Listo
- 3 P1-CE Voy tomando nota. No voy a decir todo lo que vos decís, lo principal. yo tomo nota y hago una síntesis en francés XX No en toda la clase, en algún momento.
- 4 P2-EL lo hacemos intermitentemente
- 5 P1-CE ¿Vos me habilitás?
- 6 P2-EL Si, si tiene que resultar así
- 7 P1-CE Porque sos vos la que creás la dinámica del concepto. Todo esto que vos vas diciendo yo lo voy anotando y lo puedo resumir
- 8 P2-EL Si, si
- 9 P1-CE A eso lo voy a ir conversando con Bibiana para que ella también intervenga
- 10 P2:EL Claro, sí sí
- 11 P3-BI *D'accord.*

CyP-Fr-clase1- 23.07.19

Mi propuesta (t.1) implica una estrategia de mesoalternancia que consiste en recuperar las principales ideas del discurso de Elsa para reformularlas en francés, con la intención de reforzar conceptos en la otra lengua. Describo el modo en que llevaré a cabo esta estrategia bilingüe (t.3) que consiste en: la toma de notas del discurso de Elsa, la selección de conceptos principales y la intervención en francés. Mi pedido de “habilitación” para estas intervenciones (t.5) se sostiene en el reconocimiento de autoridad epistemológica de Elsa para el tratamiento conceptual (t.7). Bibiana y Elsa (t.10 y t.11) aceptan este modo de gestión bilingüe en el aula.

La observación etnográfica de la planificación reveló que la iniciativa para sacar provecho de los recursos bilingües provenía siempre de las profesoras de idioma. Elsa, entendía que esa era responsabilidad de Bibiana y mía y se ocupaba de delimitar la separación de lenguas y de roles. El siguiente extracto es parte de una conversación entre Elsa (EL) y Bibiana (BI) momento antes de la actividad en torno al pensamiento de Pierre Bourdieu.

Extracto 17: Ahora todo en francés

- 1 EL- ¿es recreo? listo vamos al recreo y después viene todo Pierre Bourdieu, muy bien ¿eh?
(En el recreo)
- 2 EL- ((a Bibiana)) ahora todo Pierre Bourdieu
- 3 BI- yo les iba a decir que vuelvan a ver los videos y anoten los conceptos
- 4 EL- se los dejo para que lo manejen ustedes porque ya ví que lo entienden, ya ví que los conceptos básicos los tienen y ahora todo francés ¿eh?

Este fragmento pone de manifiesto una visión de Elsa sobre la integración que tiende a separar los saberes lingüísticos de los saberes disciplinares como si fueran entidades independientes y a considerar que, una vez comprendidos los conceptos de la disciplina, recién podrán ser abordados en la otra lengua. Se trata de una concepción arraigada en perspectivas monolingües (primero en L1 y luego en L2) que separa lenguas (ahora todo en francés) y roles (se los dejo para que lo manejen ustedes). Una vez más, Elsa deja en manos de las profesoras de idiomas el tratamiento en otra lengua (t.4).

Luego de este panorama sobre los intercambios de planificación en las dos cátedras compartidas en las que estuve involucrada, es posible identificar tendencias y sistematizar las prácticas de integración atendiendo a las categorías definidas: objetivos, recursos, estrategias,

objetos y roles. Las implicancias de estas observaciones serán tratadas en la última sección de este capítulo.

a) Los objetivos

innovar en la enseñanza de lenguas	experiencia de punta /vía nueva, novedosa en relación con las lenguas y la enseñanza de lenguas (prof de idioma) (Extracto 1) ver lo que sucede cuando se trata un tema disciplinar a partir de un material en otra lengua (prof de idioma) (Extracto 1)
reforzar saberes disciplinares	¿Sabés el refuerzo para mi materia y para otras que ellos tocaran un texto en inglés? (prof disciplina) (Extracto 1) ¿Qué quiero yo que sepan? que sepan que el sistema nervioso maneja absolutamente todo (prof disciplina) (Extracto 2) en algún momento hago una síntesis de lo que vos decís como para reforzar el concepto en otra lengua (extracto 16)
enriquecer el currículum de la asignatura de formación general	lo que investigaríamos sería si ellos, los gobiernos europeos, tienen una ley integral de protección de la Niñez, Adolescencia y Juventud como la que tenemos nosotros (prof. disciplina) (Extractos 9,13,14)
desarrollar prácticas comunicativas en lengua extranjera en tareas disciplinares	vamos a aprender algunos trucos para debatir (Extracto 11)

b) Los recursos

orales	música
escritos	artículos de divulgación, textos escolares, guion de dramatización, poema, guiones de entrevista, transcripciones (letra de música, noticia), glosario, noticias de prensa
audiovisuales	informe televisivo, explicación de la docente con apoyo gráfico, videos subtítulos

c) Los objetos de integración

aspectos lingüísticos	léxico científico, léxico internacional (Extracto 5)
aspectos pragmáticos	actos de habla (para debatir, para interactuar en dramatización) (Extracto 11)
aspectos culturales	legislación francesa y argentina sobre DNNA (Extractos 11, 12)

d) Las estrategias

a) En modo bi- y plurilingüe

comparación léxica
equivalencias léxica
comparación cultural
comprensión (oral/escrita) en lengua extranjera y reformulación (oral/escrita de saberes en lengua de escolarización
Habla bilingüe (en el discurso de la profesora de idioma// en el discurso de los y las estudiantes)

b) En modo monolingüe

comprensión y reformulación de ideas de un texto en lengua de escolarización (prof de disciplina)
explicación e interacción en lengua de escolarización (prof de disciplina)

e) Los roles

<p>La profesora de LE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dinamiza la comprensión interactiva de textos en LE (Extractos 4, 17), ▪ busca recursos en LE (Extractos 7 y 8) ▪ adapta, disponibiliza los recursos textuales en LE para su tratamiento en las aulas (Extracto 4) ▪ facilita recursos técnicos (Extractos 7 y 8) ▪ brinda ayuda lingüística, resuelve problemas de comprensión (Extractos 4. 6) ▪ lleva adelante el trabajo bi- y plurilingüe a través de estrategias de comparación léxica, de traducción (Extractos 5,6)
<p>La profesora de la DdNL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ lleva el control conceptual (Extracto 4) ▪ define los núcleos conceptuales a ser problematizados (Extracto 5.7, 9) ▪ determina el abordaje metodológico de textos en LE (Extractos 4,8) ▪ define la elección de recursos en LE (Extracto 8) ▪ moviliza estrategias bilingües puntuales (Extracto 6)

4) Las valoraciones

respecto del saber disciplina	Desconocimiento de la disciplina (Autopercepción de la profa de idioma); <i>yo de la disciplina cero (prof. de idioma) (Extracto 2)</i> <i>Mi limitación es no saber la disciplina (extracto 7)</i> <i>yo de derecho, de política, de sociología yo no sé nada;(Extracto 15)</i> (auto yhetero-) reconocimiento de autoridad epistemológica <i>vos la que creás la dinámica del concepto. (Extracto 16)</i> <i>creo que a mí no me va a costar mucho porque es mi materia (Extracto 10)</i>
respecto de las estrategias bi-plurilingües	<i>es bárbaro, fantástico eso que vos aceptes (Extracto 6)</i> <i>ustedes van a tener que ver hasta dónde los chicos van con la lengua (Extracto 10)</i>
respecto de los recursos	<i>Es muy bueno el material que conseguiste (Extracto 8)</i>

6.5 A modo de cierre

En este capítulo nos hemos propuesto comprender el modo en que se construye la relación de colaboración entre profesoras de lengua extranjera y de disciplinas de la formación general en la planificación de la cátedra compartida. El centro de atención estuvo en las negociaciones en torno a los objetivos, a los recursos, a los roles, a los objetos y las estrategias para el tratamiento de saberes anclados en temas de las disciplinas de la formación general (Biología y Ciudadanía y Política).

El trabajo en terreno permitió identificar distintas opciones de conformación y funcionamiento de la cátedra compartida. En el 4.^{to} año, la lengua extranjera, el portugués, no es una lengua curricular de esa división y esto, de algún modo, determina su papel en el trabajo integrado con Biología. Al ser una lengua de trabajo desconocida para los y las estudiantes, las profesoras apelan al argumento de la proximidad y de la transparencia con el español para justificar su inclusión. Por otro lado, al no formar parte de una lengua curricular del 4.^{to} año, no hay objetivos lingüísticos explícitos para esta lengua extranjera y esto impacta tanto en el estatus de la lengua, concebida en su función de mediación de saberes disciplinares y en el rol de asistencia de la profesora de lengua extranjera.

En el 6.^{to} año, la cátedra compartida entre Ciudadanía y Política y Francés involucra espacios curriculares con estatus propio en el último año del COBL. Sin embargo, el mayor peso acordado al tratamiento de los saberes disciplinares de CyP sobre los saberes lingüísticos se traduce en el reconocimiento de autoridad epistemológica de Elsa, quien logra imponer su metodología de tratamiento (el debate).

En ambas experiencias, las cátedras compartidas son alternativas opcionales, propuestas por las profesoras de lengua extranjera, interesadas en explorar vías innovadoras en la enseñanza de las lenguas curriculares. Durante los intercambios de planificación emergen objetivos dispares para el trabajo integrado. Mientras que para las profesoras de las asignaturas de la formación general, la experiencia apunta a enriquecer y a reforzar los saberes curriculares; para las profesoras de lenguas extranjeras se trata no sólo de incursionar en vías que otorgan un sentido de autenticidad al trabajo con la lengua extranjera como vehículo de saberes escolares; sino también de ampliar la competencia comunicativa en lengua extranjera de los estudiantes. Notamos que el carácter opcional de la cátedra compartida, contribuye a una integración de SL y SD de bajo impacto; en el sentido de que resulta difícil enmarcarla en una política de colaboración institucional sostenida en el tiempo y parte de un proyecto social y educativo que pueda ser consolidado.

Los reconocimientos mutuos en las experticias de los saberes lingüísticos y disciplinares impactan tanto en la distribución de roles como en los usos de las lenguas en la planificación. Así, las profesoras de disciplinas denominadas no lingüísticas dejan en manos de las profesoras de idiomas la búsqueda de recursos en la lengua no materna e incluso la preparación del tratamiento de dichos recursos para las clases. De este modo, la gestión de recursos bi- plurilingües queda a cargo de las profesoras de idiomas, quienes proyectan distintas estrategias para su abordaje: la comparación léxica, las equivalencias, la reformulación de una lengua a otra, la comparación de realidades culturales. En este punto,

tal como lo advierten los estudios de Arkoudis (2000, 2007) (véase capítulo 1, sección 1.4.7.2) notamos el rol principalmente subsidiario de las profesoras de lenguas a las exigencias de la disciplina denominada no lingüística y tal posición genera asimetrías en el diálogo epistemológico.

El objeto de integración recae principalmente en temas de las disciplinas de la formación general y en aspectos léxicos (elaboración de cuadros léxicos plurilingües, selección de términos a ser formulados en la lengua extranjera) que son negociados en función de la tarea. Así, podemos asociar nuestros hallazgos a formas de colaboración identificadas por temas y por habilidades lingüísticas específicas (Lo Yuen Yi, 2000). En este último caso, se trata de la formulación de saberes obligatorios (Gajo, 2006) a través de recursos léxicos en dos o más lenguas

Respecto de las competencias en las lenguas de trabajo, la necesidad de apoyo en la lengua extranjera para las profesoras de Biología y Ciudadanía y Política reclama la presencia de las profesoras de idiomas en las aulas de las otras disciplinas. Como consecuencia de esta organización de tiempos y espacios en las cátedras compartidas, se generan desigualdades en las condiciones de trabajo docente. Las profesoras de idiomas deben invertir más días y horarios de trabajo a sus horas habituales mientras que, para las profesoras de las otras disciplinas, la cátedra compartida significa abrir su espacio, ceder tiempo para crear instancias de refuerzo o ampliación de saberes de sus respectivas disciplinas. En estas actitudes y esfuerzos en torno al trabajo integrado, podemos advertir ciertas formas de resistencia (Davison, 2006) por parte de las profesoras de la formación general manifestadas en la escasa inversión de esfuerzo para involucrarse en la perspectiva bi- y plurilingüe y el costo que supone la implementación del trabajo en parejas pedagógicas.

Las jerarquías disciplinares se evidenciaron también a la hora de acordar cuestiones metodológicas. Según la normativa, la cátedra compartida sostiene un diálogo metodológico entre las áreas involucradas. Sin embargo, la etnografía reveló que en las decisiones de tratamiento de los temas, el diálogo metodológico se da de modo dispar. En la cátedra compartida de 6.^{to} año, Elsa sostiene la metodología habitual de sus clases monolingües basada en el debate, y es Bibiana quien se ajusta a ese modo de tratamiento y debe incentivar los mecanismos bi- y plurilingües para un trabajo disciplinar enmarcado en esa opción metodológica. En el 4.^{to} año, Alicia dictamina no sólo sobre la selección de recursos sino también sobre los conceptos a incluir y sus formas de tratamiento. El rol de la profesora de idioma como asistente lingüística y técnica desdibuja los objetivos lingüísticos de la lengua

extranjera. De este modo, se aprecia el mayor poder ejercido por las profesoras de las asignaturas de la formación general.

Las profesoras de idiomas intentan hacerse su lugar y crear su territorio de acción mediante propuestas, poniéndose al servicio en la búsqueda de recursos textuales y facilitando recursos tecnológicos. Son ellas quienes problematizan el rol de la lengua extranjera e intentan establecer lazos entre el trabajo lingüístico y disciplinar a través del léxico. Los profesores de disciplinas privilegian una modalidad monolingüe de “todo en español” o “todo en francés” y dejan la responsabilidad de la integración a los profesores de lenguas, e incluso, a los y las estudiantes.

Así, hemos visto en este capítulo cómo se construyen sentidos en torno a la integración de SL y SD en las interacciones de planificación y hemos podido apreciar que la búsqueda de consensos en torno a las lenguas, los recursos, las tareas es un camino complejo. En el plano de las prácticas, la integración de SL y SD plantea jerarquías en el diálogo metodológico y epistemológico, eje central de la cátedra compartida. Se trata de un punto clave del trabajo interdisciplinario puesto que allí se plantean terrenos de disputa simbólica de saberes y de identidades.

Ahora, es necesario ver qué ocurre en las clases de esas cátedras compartidas, qué sucede cuando dos profesoras gestionan juntas en las aulas las tareas planificadas, hacia dónde se orienta la integración en la acción. Pasaremos, entonces, en el siguiente capítulo, a analizar las interacciones en las aulas.

Capítulo 7

La gestión interactiva de saberes lingüísticos y de saberes disciplinares en las aulas

7.1 Introducción

Como se ha dicho, esta etnografía incluye diferentes estudios que buscan, en su conjunto, a través de diferentes abordajes y focos (el discurso oficial, las prácticas institucionales y las interacciones en las aulas), comprender el modo en que una institución educativa hace propias las prácticas de integración de saberes lingüísticos (SL) y de saberes disciplinares (SD). Los capítulos anteriores han mostrado que las prácticas de integración de SL y SD en el IPEM 270-Manuel Belgrano están asociadas a modos alternativos y opcionales de enseñanza y a perspectivas innovadoras de la gestión curricular y que la cátedra compartida es el principal formato institucional que enmarca dichas prácticas.

El análisis de las instancias de planificación puso de manifiesto que las relaciones de colaboración plantean asimetrías tanto en las condiciones de implementación como en los roles docentes y que las profesoras de idioma y de las disciplinas de la formación general atribuyen significados distintos a la integración de lenguas y contenidos (véase capítulo 6). Además de los sentidos en torno a la integración desentrañados en las normativas y en los intercambios de planificación de las cátedras compartidas, las clases se constituyen en espacios sociales privilegiados para comprender la integración de manera situada y performativa. Si bien es cierto que la planificación permite orientar las acciones de enseñanza, sabemos que en las aulas hay emergentes que reorientan lo proyectado; muchas veces en sentido opuesto a lo pautado. En este sentido, este capítulo se propone abordar el análisis de prácticas interactivas en las cátedras compartidas de 4.^{to} (Biología y Francés) y 6.^{to} año (Ciudadanía y Política y francés) del COBL del IPEM 270 Manuel Belgrano. Hay un doble interés en este estudio:

1. Comprender el funcionamiento de la cátedra compartida, en particular las instancias de docencia compartida, es decir aquellas en las que dos docentes comparten el desarrollo de la clase en tareas orientadas a la integración de SL y SD. El foco estará puesto en el modo en que se gestionan los roles docentes, los objetivos, los recursos, los objetos y las estrategias de integración en las aulas. Se trata de entender, desde una perspectiva interaccionista, lo que se pone en juego cuando las profesoras de idiomas y de otras asignaturas cogestionan tareas en las clases. Entendemos que las jerarquías y asimetrías, que hemos observado en la etapa de planificación, pueden sostenerse o bien resistirse en la acción en las aulas.

2. Identificar los mecanismos lingüísticos y discursivos que se movilizan en las interacciones y que orientan las prácticas de clase hacia modos monolingües o modos bi- y plurilingües. Aquí interesa observar la forma en que tales mecanismos se vinculan con la gestión de los saberes lingüísticos y disciplinares. Asumimos que la co-presencia de lenguas en el desarrollo de las actividades de clase plantea momentos de atención sobre la lengua que tienen relevancia para el paradigma lingüístico, para el paradigma disciplinar o para ambos.

De estos objetivos se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se gestionan los roles, los recursos, los objetos y las estrategias de integración de SL y SD en la cátedra compartida en las aulas? ¿Qué tipo de participaciones se generan entre las docentes de lenguas extranjeras y de disciplinas?
2. ¿Qué orientaciones se observan en el trabajo integrado en las cátedras compartidas?
3. ¿Cómo se desarrolla el proceso de integración de saberes lingüísticos y disciplinares?

Tal como hemos señalado en la metodología (véase capítulo 2) las unidades de análisis corresponden a secuencias de intercambios en torno a actividades y a recursos seleccionados. Las secuencias delimitadas incluyen tres tipos de instancias discursivas que definen la organización de los apartados de este capítulo: (1) la comprensión interactiva de textos en una lengua a partir de la lectura o la escucha de textos en otra lengua (7.2), (2) la explicación del docente en una lengua a partir de recursos visuales en otra lengua (7.3) y (3) la interacción oral en entrevistas y dramatizaciones (7.4). Con este análisis queremos acercarnos, como hemos señalado, al sentido de “hacer integración” que se despliega en las aulas y a la identificación de mecanismos lingüísticos y discursivos que optan por modos monolingües o bi- y plurilingües y por formas de participación orientadas a la colaboración o a la asistencia (7.5).

La transcripción del corpus se realizó en dos etapas. En un primer momento, se efectuó una transcripción aproximada, sin demasiados detalles, de las clases y luego; se seleccionaron fragmentos específicos de interés para esta investigación en función de las preguntas de investigación detalladas más arriba y, en ellos, se llevó a cabo una transcripción detallada. Tal como hemos apuntado en el capítulo sobre metodología, dicha transcripción utilizó una simbología práctica, inspirada de la propuesta desarrollada por Jefferson, de las convenciones ICOR desarrolladas por el equipo del laboratorio ICAR de la Universidad de Lyon 2 (véase capítulo 2) y acompañada de capturas de pantallas de grabaciones de las clases. No se utilizaron programas informáticos para la transcripción analítica. Cada bloque de intercambios, correspondiente a una actividad y a un recurso, se dividió en extractos que

constituyen las unidades de análisis operativas para describir la integración de SL y SD. Cada extracto comprende una secuencia interaccional de extensión variable según el tipo de actividad. Por ejemplo, en el bloque de intercambios que registra el trabajo en el aula a partir de una música, la división de fragmentos tuvo en cuenta las interacciones desarrolladas antes de la escucha y las que tuvieron lugar después de la escucha de la música. En aquellas interacciones que registran las actividades en las que se describe la neurona a partir de imágenes, la división de episodios consideró los intercambios producidos alrededor del tratamiento de cada imagen proyectada. Para facilitar el proceso de análisis de la gestión y organización de los turnos de habla de cada extracto y el modo en que se construyen los vínculos sociales, éstos fueron numerados (t.1, t.2.t.3, etc.) para poder ser luego recuperados en el tratamiento analítico.

El siguiente cuadro muestra la delimitación de los extractos analizados atendiendo al tipo de actividad (comprensión interactiva, explicación, interacción bilingüe), al recurso utilizado y al tema curricular abordado. La denominación de los extractos optó por palabras representativas de los mismos.

a) Tipo de actividad: comprensión interactiva de textos

Cátedra compartida	Recurso	Tema	Extracto
4.º año Biología/ Portugués (BioPor)	música	Las manifestaciones físicas de los sentimientos	<i>Dona Flor</i>
			<i>A Flor de piel</i>
			<i>Amamos con el cerebro</i>
	reporte audiovisual	Hormonas y enamoramiento	<i>Química do amor</i>
poema	<i>Vamos al español</i>		
6.º año Francés/ Ciudadanía y Política (FraCyP)	noticia	Política migratoria en Francia	<i>Migrantes</i>
	artículo de divulgación	Ley 26.061 y DNNA	<i>Derechos</i>
	video	El pensamiento de Bourdieu	<i>Bourdieu</i>
	artículo de divulgación	Ideas de Foucault	<i>Foucault</i>

b) Tipo de actividad: explicación con apoyo visual

Cátedra compartida	Recurso	Tema	Extracto
4.º año Biología /Portugués (BioPor)	Imágenes con texto en portugués	Sistema nervioso: neurona y sinapsis	<i>Neurona</i>
			<i>Microglia</i>
			<i>Axón</i>

c) Tipo de actividad: interacción bilingüe

Cátedra compartida	Recurso	Tema	Extracto
4.º año Biología /Portugués (BioPor)	Guion bilingüe de la dramatización sobre la sinapsis	Sistema nervioso.Sinapsis	<i>Dramatización Células y neuronas</i>
6.º año Francés/ Ciudadanía y Política (FraCyP)	entrevista	La migración haitiana en Córdoba	<i>Prestigio</i>

7.2 La comprensión interactiva de textos en lengua extranjera

Una de las actividades más frecuentes en las cátedras compartidas fue la comprensión oral, escrita y audiovisual de textos en lengua extranjera. Tal como referimos en el capítulo 6, tanto en la cátedra de Biología y Portugués como en la de Ciudadanía y Política y Francés, el tratamiento de los temas curriculares se apoyó en herramientas semióticas diversas (música, poema, noticias, artículo de divulgación, videos de entrevistas) seleccionadas, en cada caso, por su relevancia para el tratamiento conceptual. En Biología y Portugués, resultó interesante la inclusión de textos literarios como la música y la poesía para introducir el sistema nervioso. Los usos creativos de la lengua, en dichos textos, invitan a la interpretación, pero también ponen de manifiesto que la literatura, además de la finalidad estética, puede cumplir un rol en la construcción conceptual.

Gran parte de los recursos textuales a ser interpretados en las dos cátedras compartidas se inscriben en el conjunto de discursos de la divulgación científica. Concretamente, el reporte audiovisual sobre los procesos químicos en el enamoramiento, el artículo pedagógico sobre la sinapsis, los videos de entrevistas al sociólogo francés Pierre Bourdieu, difundidos en programas educativos destinados al público en general, son recursos que facilitan a no expertos el acercamiento a conceptos de las ciencias naturales y sociales.

Las noticias de prensa, vinculadas a cuestiones migratorias proponen una aproximación a problemáticas ligadas a los derechos humanos ancladas en acontecimientos contemporáneos. De esta manera, la naturaleza de los documentos se revela propicia para que incluso la profesora de idioma, sin experticia en los temas curriculares de las disciplinas de la formación general, pueda diseñar estrategias para orientar su comprensión. Hemos señalado, además (véase capítulo 6), que durante la planificación del trabajo integrado, tanto la búsqueda de recursos textuales en la lengua extranjera como los procesos de disponibilidad y adaptación de los mismos quedaban en manos de las profesoras de idioma. En este sentido, estas estrategias evidencian la injerencia de la profesora de lengua extranjera en la disponibilidad de los saberes disciplinares en lengua extranjera en las clases.

El proceso de comprensión interactiva de textos en lengua no materna implica: a) incentivar la identificación e interpretación de ideas plasmadas en los textos, la reformulación de dichas ideas en la lengua de escolarización, la expansión y explicación de conceptos y b) movilizar mecanismos propios del contacto de lenguas: el tratamiento de la opacidad de algún término o idea, el contraste y las posibles alternancias a nivel micro entre las lenguas de trabajo. En otras palabras, el abordaje puede dar lugar a instancias con mayor atención en el contenido temático o bien en las formas lingüísticas y a determinadas formas de alternancia de lenguas en el discurso. Conviene advertir que la disparidad de conocimiento en lengua extranjera entre las profesoras de lengua extranjera, de formación general y los/las estudiantes plantea una situación asimétrica, de tipo exolingüe (Bange, 1992), que los/las participantes deben gestionar y cuyo desarrollo parece interesante observar para inferir objetivos, objetos, roles y estrategias. Asumimos que las experticias de las docentes en sus respectivas áreas disciplinares inciden en la distribución de roles, de lenguas y en las estrategias desplegadas hacia modos bi-plurilingües o monolingües.

7.2.1 Modo monolingüe, modo bi-plurilingüe y formas de colaboración en la comprensión interactiva

En las prácticas de comprensión observadas, los procesos de reformulación ocupan un lugar importante. En efecto, la información, vehiculada en los recursos textuales en lengua extranjera, es objeto de procesamiento y verbalización en la lengua materna, con fines de apropiación de los saberes disciplinares de Biología y Ciudadanía y Política. De este modo, a diferencia de la mayoría de las prácticas de enseñanza bilingüe donde la lengua extranjera es a la vez recurso y medio de comunicación, en estas experiencias se propone un trabajo a partir de recursos textuales en lengua extranjera y dicha lengua no participa como lengua de

comunicación en las aulas. Esta dinámica plantea un tipo de mesoalternancia que inscribe los procesos de reformulación en la gestión del paso de una lengua a otra: se lee o escucha un texto en lengua no materna y se recupera y tematiza su contenido en la lengua de escolarización. En los modos de llevar adelante el procesamiento de información de los textos hemos registrado mecanismos lingüísticos y discursivos vinculados, en distinto grado, con la gestión de saberes lingüísticos y disciplinares y con diversas formas de colaboración entre las docentes de idiomas y de las asignaturas de la formación general.

Los tres extractos a continuación corresponden al abordaje de la música en portugués “*O que será a Flor da pele.*”. Cada fragmento refiere a dos instancias de la comprensión: (1) la preparación a la escucha y (2) la gestión conjunta de la comprensión e interpretación de la letra de la música. Esta actividad corresponde, según hemos visto en el capítulo 6, al segmento inicial del trabajo integrado entre las profesoras de Biología y de Portugués. Aquí observamos cómo se imbrican dinámicas monolingües y bilingües en el tratamiento de aspectos lingüísticos y disciplinares y se instauran formas de participación reconocidas, en un continuo, entre la colaboración y la asistencia, entre modo monolingüe y modo bilingüe. A continuación el primer segmento:

Extracto 18: Doña Flor

4º Año turno mañana-IPEM 270-Manuel Belgrano

Tema: manifestaciones físicas de los sentimientos

Tipo de documento: música (audio y transcripción)

Lengua del documento: portugués

Participan: P1-AL (profesora de Biología), P2-CE (profesora de portugués y francés e investigadora) Estudiantes: LIL-ISA-MAR-DEB- MAT-NAH

Fecha de registro: 07-09-2018



1. P2-CE ((CLA escribe en el pizarrón :“*O que será a flor da pele*” “*Dona Flor e seus dois maridos*” “*Chico Buarque*” “*Jorge Amado*” “*Simone*”)) bueno ↓(.) ahora ↓(.) les cuento un poquito antes de empezar ↓esta canción que vamos a escuchar ↑es una (.)eh canción que: la: se llama así *o que será* (.)((señala el texto en el pizarrón)) *a flor da pele* ↓ ((frota la mano derecha sobre brazo izquierdo y con gesto facial solicita reacción))
2. ISA sí↓
3. P2-CE y la compuso *chico buarque* ↓ (.)((señala el nombre escrito en el pizarrón))un intérprete compositor

- superconocido en brasil↑ y lo hizo para una película ↓(.)
 eh:: este es el nombre de la película↓ *dOna flor e seus dois maridos*↓((señala el título escrito en el pizarrón y con gesto facial solicita respuesta))
4. ISA doña flor y sus dos maridos↓ ((P1-AL con gesto de afirmación)) (...)
 5. P2-CE bueno↓ sí↓ sus padres a lo mejor alguno la habrá visto↑ o habrá leído el libro↓ porque fue traducido a varios idiomas↓(.) (...) y esta(.) esta canción que vamos a escuchar↑ la interpeta también una cantora que es superconocida ↑ que es *simone*↓ y la interpeta para la película↓ o sea (.) vamos a escuchar el segmento que eh: que fue incluido en la película ↓ (...)ahí aparece esta música que vamos a escuchar↓ yo les voy a repartir la letra y la vamos a escuchar↓ eh↑ *d' accord*↑
 6. P1-AL *d' accord*↑eso es francés↓

En este extracto, ocupo un rol central en las estrategias de preparación a la escucha. Como se puede observar en la imagen, Alicia, sentada en primera fila, sigue atenta el desarrollo de la clase. En primer lugar, confirmamos la alternancia en el discurso, consensuada durante las conversaciones de planificación (véase capítulo 6). El uso del portugués en los nombres propios: el título de la música (t.1) el compositor (t.3) el nombre de la película (t.3), la intérprete (t.5) responde, según hemos visto, al interés lingüístico de sensibilizar a los estudiantes a la sonoridad de la lengua extranjera.

En mis intervenciones, apelo a varias estrategias de hetero-facilitación para la comprensión en la lengua extranjera: escritura de los nombres propios en el pizarrón (t.1), referencia al término escrito mientras lo verbalizo en la lengua extranjera (t.1 y t.3), gestos que acompañan mi discurso, por ejemplo con el término “pele” (t.1). La microalternancia incluye, también, el uso del francés (t.5) (*d' accord*↑), como estructurador de la actividad, para indicar que pasamos a la escucha de la música con la transcripción. Alicia, por su parte, ejerce con la mirada un rol de control e interviene para evaluar positivamente la respuesta de la alumna ISA (t.4) y advertir el cambio de lengua en mi discurso (t.6). Ya en la instancia de la comprensión del contenido de la música, ambas asumen un papel específico en la gestión interactiva. Lo vemos en los dos fragmentos a continuación:

Extracto 19: A flor de piel



- 1 P2-CE es tranqui↓ ((AL se dirige al pizarrón)) (...) a ver↑ qué pueden decir↓ a ver↑ después de haber leído y escuchado

- ↓y en relación a los que les conté de la película↓ a ver↑
qué ideas salen↓(.) a ver ↑
- 2 LIL me parece↑ que la canción habla como que: de un dolor que
ella siente ↓ que le brota por fuera de la piel↓ que lo
siente como muy adentro↓ ((Al escribe en el pizarrón "dolor
que siente por dentro"))
- 3 ISA claro↓
- 4 LIL y que la hace llorar ↓ ((Al escribe que la hace llorar"))
- 5 P2-CE claro↓ fíjense todas las sensaciones que hay↓ la
tristeza ↓la hace llorar↓
- 6 MAR claro↓acá dice es lo que me da↓ (xxx) por dentro↓ esto
que esto↓ que es lo que me dá↓o algo así↓
- 7 P2-CE claro ↓y qué me dá↓ qué me dá ↓qué me dá ↓ ((se lleva
la mano al pecho)) no entiendo lo que me pasa↓ no↑
justamente(.) es la tristeza↓ la nostalgia↓ la aflicción↓
no↑ muy bien↓
- 8 ISA brota algo↓ ((AL escribe "brota dentro de la piel"))
- 9 P2-CE brota algo↓que brota dentro de la piel ↓justamente eh::
bueno ↓la nostalgia de esa pasión tan intensa con **vadinho**
eh↑ qué otra sensación aparece en esta letra↑ qué otras
palabritas↑ que tengan que ver con la historia que yo les
conté recién↑
- 10 P1-AL [les hago una preguntita. en el (.) en el cuarto
verso ↓ cuarto renglón↓ [qué se imaginan↑]
- 11 P2-CE [**e que me sobe as-**] ((gesto de afirmación de AL)) dice
ahí↓ **e que me sobe às Faces**↓ ((se señala el rostro))
e me faz corar↓
- 12 LIL para mí↑ es algo que la hacía ↓ y la hace llorar↓ xxx,
no sé↓
- 13 P2-CE **faz corar**↓ **CORAR** les cuento ALgo↑ en portugués↑ viene
de **CO::R** ↓ (escribe en el pizarrón "corar" "a cor")
- 14 ISA Ah↓ el corazón↓
- 15 P2-CE a **cor**↑ **no** ↓**A cor**↑ es color↓ y **coRAR** es un verbo
↓hacerla poner de...
- 16 Est eh::: roja↓
- 17 P2-CE ROja ↓ ((gesto en la cara))
- 18 ISA claro↓ cómo es↑
- 19 MAR sonrojarse↓ ((AL escribe "la hace sonrojar"))
- 20 Est sonrojada
- 21 P2-CE sonrojar↓ no ↑ y vieron↑ fíjense la palabra **faces**↓ **e**
que me SObe as faces ((se lleva las manos a la cara)) **e me**
faz corar↓ es una sensación de..
- 22 DEB calor↓ ((AL escribe "sensación de calor"))
- 23 P2-CE de caLOR↓justamente algo que le SUbé↓ **que SObe às**
faces↓ ((señala la cara)) saben lo que es **faces**↑
- 24 ISA sí↓ cara↓
- 25 MAT **face**↓ ((risa))
- 26 P2-CE **face** inglés ah↑ claro perfecto↓
- 27 NAH **very good**↓
- 28 P2-CE ah ↑ ((dirigiéndose a NAH)) **very good** ↓eh **e me faz**
corar ↓ eh ↑fíjense cómo hay sensaciones físicas de esa
nostalgia↓ se sonroja↓ hay un caLOR intenso↓ (0.4)((CE
camina en dirección a AL))
- 29 P1-AL y sigamos con la siguiente↓ (...)

En los movimientos discursivos de este extenso extracto, observamos que la dinamización de la interacción es llevada adelante por Alicia y por mí. Entre los turnos 1 a 9, solicito identificar y comentar ideas generales sobre la letra de la música (qué ideas salen↓ a ver↑) y evalué las respuestas de los estudiantes. En las intervenciones evaluativas (t.5, t.7, t.9) tematizo los saberes disciplinares relativos las manifestaciones físicas y emociones (tristeza, llanto, nostalgia, aflicción, dolor en el pecho). Simultáneamente, Alicia registra en el pizarrón una red temática que alude también a dichas manifestaciones físicas de las emociones: dolor en el pecho (t.2), llanto (t.4), emociones en la piel (t.8), sonrojo (t.19), aumento de la temperatura corporal (t.22). De este modo, el proceso de reformulación se lleva adelante oralmente y por escrito. A partir de la línea 10, la dinámica colaborativa se orienta de un modo particular: Alicia focaliza la atención en un segmento puntual de la música, el cuarto verso y solicita reformular la idea allí expuesta. Mi función consiste en recuperar y verbalizar el verso en portugués (t.11). La respuesta de la estudiante LIL (t.12) abre una secuencia en torno al término “corar” cuya dinamización tomo a cargo. Allí recorro a dos estrategias que ponen el foco en la reflexión metalingüística: la explicación morfológica “viene de CO::R”en (t.13) y “coRar es un verbo” (t.15) y la traducción “a cor es color” (t.15). La intervención de dos estudiantes, en los turnos 16 y 18, da cuenta de la efectividad de la estrategia explicativa, que se traduce en la confirmación y evaluación positiva (t.17 y t.21) de sus respuestas. Resuelta la opacidad del término “corar”, continúo con el foco en la dimensión lingüística, esta vez, en el término “faces” (t.21) (fíjense la palabra faces/ saben lo que es faces). En primer lugar, solicito inferir la sensación física que sugiere la frase pero luego; la atención se centra en el término “face” que los estudiantes resuelven exitosamente en los turnos 24 y 25, uno de ellos MAT a través de la relación con el inglés. Esa relación interlingual activa el inglés tanto en mi discurso como en el de los estudiantes (*very good*) La recapitulación que efectúo (t.28), en español, se orienta a recuperar conceptos disciplinares a través de la relación que establece entre las sensaciones físicas y los sentimientos. El movimiento corporal en dirección a Alicia se interpreta como el fin de esta secuencia orientada al paradigma lingüístico y como el espacio que delego para que Alicia asuma la gestión de la actividad y del paradigma disciplinar (t.29).

En dicho fragmento observamos una distribución de roles que se manifiesta en la atención que la profesora de idioma otorga al tratamiento de la opacidad de ciertos recursos léxicos (“corar” y “faces”) a través de la movilización de mecanismos lingüísticos como la

traducción, la explicación morfológica y la relación entre lenguas. Además, a través de la recapitulación de ideas, movilizo un mecanismo discursivo orientado a la integración conceptual en torno a la noción de manifestaciones físicas de los sentimientos. La profesora de Biología, por su parte, posicionada en la perspectiva de su disciplina, orienta la identificación de ideas puntuales de los versos de la música que interesan al tratamiento conceptual y registra por escrito conceptos que confluyen también en la noción central de manifestaciones físicas de los sentimientos. Más adelante, hacia el final de la interacción interpretativa sobre la letra de la música, dicha noción es recuperada por Alicia para vincularla a un nuevo núcleo temático disciplinar: el cerebro. Observamos este movimiento conceptual en el siguiente fragmento final del trabajo con la música:

Extracto 20: Amamos con el cerebro



- 1 P1-AL (...) si ustedes quieren poner en la copia↑ alguna de estas cosas↑((señala lo escrito en el pizarrón)) las ponen↓ pero lo que:(.) a lo que yo↓ quiero apuntar ahora↑ es dónde↓((Alicia se adelanta, recorre la clase acercándose a los /las estudiantes)) acá decían algo recién↓ ((mira a la alumna DEB)) que cuando uno está enamorado↑ dijiste↑ (.) te duele todo eso que está entre comillas↓ ((señala el registro del pizarrón) sufre↓
- 2 DEB está triste↓
- 3 P1-AL está triste↓
- 4 NAH xxx
- 5 P1-AL no te duele↓ claro↓ no te duele por estar enamorado↑ sino cuando no te no te corresponden↓
- 6 ISA no te corresponden↑ en el amor que sentís↓
- 7 P1 AL o se te murió↓ como en este caso↓(0.3) entonces↓ ((señala el pizarrón))claman tus órganos↓ te aprieta el pecho↓ dónde↑ dónde creen↑(.)que se origina todo eso↑
- 8 ISA en el cerebro↓
- 9 P1-AL se origina en el cerebro↓ vos decís que amamos con el cerebro↑
- 10 ISA no↓pero las reacciones químicas que produce el cerebro↑ son el amor↓
- 11 LI si↓ amamos con el cerebro↓ el cerebro es un músculo nada más↓ la atracción↑ vos la ves en una persona↓ hay personas

- ((alumnos hablan y AL pide silencio)) que son horribles↑ y vos decís sos relinda↓ (...) te gusta una persona↓ pero no físicamente↓
- 12 ISA claro↓ son reacciones químicas↓
- 13 P1-AL son reacciones químicas ((AL escribe "son reacciones químicas"))
- 14 LI por la...
- 15 ISA oxicotina↓
- 16 P1-AL ah↓ BUENO↓ ((AL escribe "por la oxicotina"))

Este segmento es gestionado por Alicia en modo monolingüe mientras, según consta en la captura de imagen, sigo atenta el intercambio a un costado del aula. Alicia recupera y recapitula los saberes registrados en la instancia de comprensión interactiva de la música e incentiva, a través del diálogo, vínculos entre las manifestaciones físicas y los sentimientos, aunque el énfasis está puesto en las sensaciones: dolor, sufrimiento (t.1), tristeza (t.2 y t.3) desamor (t.5, t.6) y pérdida (t.7). La pregunta sobre el origen de las sensaciones (t.7) es clave para la introducción, junto con las estudiantes ISA y LI, de núcleos conceptuales que instalan una explicación científica del enamoramiento: el rol del cerebro, las reacciones químicas y la oxitocina (turnos 8 a 11). El registro escrito, en español, de los saberes disciplinares permite afianzar lo que Alicia considera saberes obligatorios.

Observamos, entonces, que la colaboración entre las docentes se construye en un continuo de dinámicas mono- y bilingües, que se instauran en distintos momentos del abordaje de la comprensión de la música. Mientras la profesora de lengua extranjera moviliza recursos bilingües, a través de la alternancia y estrategias para facilitar la comprensión (traducción, explicación, relaciones interlingües), la profesora de Biología centra su atención en la emergencia de saberes de la biología en modo monolingüe. La profesora de idioma también colabora en la construcción conceptual en las recapitulaciones que va generando a partir de las respuestas de las alumnas.

Este modo de co-gestión, en el observamos que mi tarea consiste en liderar la etapa previa a la comprensión, incentivar un tipo de comprensión global de las ideas y problematizar elementos de la lengua y la tarea de Alicia consiste en liderar el tratamiento de núcleos conceptuales para llevar el control del desarrollo temático, se ha observado también en otras actividades.

El siguiente extracto es parte del registro de actividad consistente en la lectura de la transcripción de un reporte audiovisual extraída de la cadena brasileña *TV Cultura*. La noticia se propone brindar una explicación científica del proceso de enamoramiento. Previamente, el abordaje consistió en la visualización de la noticia y la reformulación, en español, de ideas

globales que los estudiantes proponían. Estuve a cargo de esta actividad de comprensión oral registrando en el pizarrón, en portugués, saberes disciplinares que los/las estudiantes proponían en español (*química do amor, dopamina, testosterona, oxitocina*). Luego, distribuí la transcripción de la noticia, leí en voz alta el texto en portugués para, posteriormente, dinamizar con Alicia el proceso de comprensión de ideas. A continuación el fragmento:

Extracto 21: La química del amor

4° Año turno mañana-IPEM 270 Manuel Belgrano

Tema: Sistema nervioso: hormonas del amor

Tipo de documento: video

Lengua del documento: portugués

Participan: P1-AL (profesora de Biología), P2-CE (profesora de portugués y de francés)

Estudiantes: ISA- MAR- NAH

Fecha de registro: 7-09-2018



- 1 P2-CE *fica claro*↑ alguna otra idea↑ ((Al se aproxima a CE)) si ↑perdón↓
- 2 P1-AL PERdón↓ perdón↓((gesto con la mano para pedir la palabra) yo los quería llevar al último párrafo↓ ((lee en voz alta lentamente)) cuando se trata de elegir ↓(.) no↓((mira a CE y señala la sección del texto))
- 3 P2-CE lo último↑*escolher*↑ fíjense en el último párrafo↓ vamos atentos al último párrafo↓ ((lee en voz alta)) *quando se trata da escolha do parceiro*↓ saben lo que es un *parceiro*↑
- 4 Est una pareja↓
- 5 P2-CE la pareja↓ ((retoma la lectura)) *do parceiro*↓ ((gesto con la mano indicando alguien al lado)) *e da reprodução*↓
- 6 MAR y de reproducir↓
- 7 P2-CE y de la reproducción↓ de la función reproductiva↓ ((retoma la lectura)) *o cerebro aciona TRÊS*((P2 CE y P1 AL realizan gesto de número tres con la mano))*sistemas distintos*↓
- 8 P1-AL ven↑ hablábamos de CUATRO partes↓ dos primitivas↓ dos desarrolladas↓ pero ahora hablamos de TRES ((gesto de número tres con la mano)) sistemas que se accionan↓ que están dominados por TRES ((gesto con la mano))hormonas↓*hormonias*↓*hormônios*↓ ((mira a CE))
- 9 P2-CE *hormônios*↓
- 10 ISA la dopamina↓ esas que están ahí↓ ((señala el pizarrón)) la oxitocina ↓y la testosterona ↓((AL señala los términos en el pizarrón y realiza gesto de aprobación))
- 11 Est esas tres ↓ (señala el pizarrón))
- 12 P2-CE ahí están los tres sistemas↓ ((señala los términos escritos en el pizarrón))
- 13 P1-AL ven↑ que NO es tan complicado↓ no↑
- 14 ISA entendí todo↓

15 P1-AL van entendiendof más o menosf más allá de que es otra
lengua↑

16 NAH sí↓

17 P1-AL hay palabras que son bastantes transparentes↓bien↓ podemos
ahora↑.) ((se dirige y mira a CLA)) ahora algo en español

Nuestra posición en el espacio del aula tiene estrecha vinculación con los roles en la co-docencia. De pie frente al curso, incentivo a los y las estudiantes para que aporten ideas generales sobre el contenido de la noticia. Alicia, acompaña la actividad sentada, pero no por ello es menos activa. Mi estrategia consiste en estimular la participación de los y las estudiantes a través de una pregunta global (alguna otra idea↑) (t.1) pero, antes de obtener respuesta, la interrupción de Alicia (t.2) direcciona la atención hacia conceptos puntuales del último párrafo. A partir de allí, los movimientos interactivos entre las profesoras y los y las estudiantes se orienta a la construcción de redes temáticas acerca de los siguientes saberes disciplinares: la elección de la pareja (t. 2a t.5), la reproducción (t.5 a t.7), la reacción química del cerebro y hormonas (t.7 a t.12). Con la atención desplazada hacia el último párrafo, Alicia inicia la reformulación de la idea en español (t.2) (cuando se trata de elegir↓). En (t.3) oriento a los/las estudiantes en la localización de ese segmento y recupero la frase, verbalizándola en portugués. Allí, pongo énfasis en el código lingüístico con una pregunta acerca del significado del término *parceiro*. La propuesta del estudiante en (t.4) permite no sólo responder, con la traducción, a mi solicitud sobre el significado del término; sino también completar el proceso de reformulación iniciado por Alicia (t.2). En el turno 5 evaluo positivamente la respuesta de la estudiante apelando a la repetición (la pareja↓) y avanzo en la lectura del texto que introduce el concepto “reprodução”. La propuesta de la estudiante (t.6), con cambio de categoría de palabra (del sustantivo “reprodução” al verbo “reproduzir”) centra la atención en dicho término. En efecto, apelo a la repetición con variación, en español (t.7), para evaluar la propuesta, pero, al mismo tiempo, preciso el concepto hacia la función reproductiva. La continuidad de la lectura en portugués introduce otro saber disciplinar: la reacción química del cerebro mediante la activación de tres sistemas cerebrales. Alicia focaliza en esta noción (t.8) y la recupera integrándola con saberes disciplinares previos (la estructura del cerebro) y, para ello, utiliza una estrategia de contraste, que se manifiesta en el énfasis vocal puesto en las cantidades (hablábamos de CUATRO partes↓ (...) pero ahora (...) de TRES). Luego, Alicia amplía la información citando las hormonas involucradas en dicho proceso. En esa misma intervención (t.8) la repetición del concepto “hormona” en modo bilingüe (hormonas↓hormonias↓hormônios) tiende a reforzar el concepto en ambas lenguas.

Alicia propone dos formulaciones diferentes del término en portugués que podemos entender como un proceso de autocorrección, pero también como un pedido implícito de ayuda. La repetición que realizó (t.9) indica el término correcto y, al mismo tiempo, da lugar (t.10) a la especificación del concepto, por parte de una estudiante, que cita las tres hormonas involucradas. Finalmente, las intervenciones de una estudiante (t.11) y la mía (t.12) confirman y refuerzan la relación conceptual elaborada sobre las hormonas que participan en la reacción química del cerebro. Entre los turnos 13 a 17, la interacción se orienta a evaluar la comprensión en la lengua extranjera. Alicia es quien tematiza la comprensión de los conceptos en portugués, invitando a los y a las estudiantes a verbalizar sobre su desempeño en la comprensión lectora (t.13). El argumento de la transparencia (t.17) es considerado por Alicia como un elemento facilitador de la comprensión.

En este fragmento, ambas profesoras participan colaborativamente en la construcción de redes temáticas focalizadas en la dimensión disciplinar. Sin embargo, podemos notar la tendencia de la profesora de idioma de gestionar los momentos de atención en el paradigma lingüístico. Son varias las estrategias desplegadas para atender la dimensión lingüística: repetición bilingüe, repetición con variación, pregunta sobre el significado de un término. Tal como hemos señalado más arriba, dichas estrategias se relacionan con procesos conceptuales de expansión y de especificación. Las intervenciones de Alicia atienden a su preocupación por el tratamiento de saberes disciplinares en perspectiva monolingüe. La especificación, la recuperación de saberes previos, el énfasis contrastante y la recapitulación figuran entre las estrategias orientadas a la dimensión disciplinar. La introducción, en el turno 8, del concepto en portugués *hormônios* en el discurso de Alicia, si bien revela una orientación hacia la dimensión lingüística, se limita a la mención de un elemento léxico aislado.

El anuncio del cambio de lengua (t.17) (ahora en español) prepara el inicio de una secuencia en modo monolingüe. Se trata de los intercambios generados a partir de la comprensión de un poema en español sobre las hormonas y el enamoramiento. Esta sección, si bien se anticipa monolingüe, veremos que en la interacción moviliza espontáneamente recursos plurilingües.

Extracto 22: Vamos al español

4° Año turno mañana-IPEM 270 Manuel Belgrano

Tema: Hormonas del cerebro y enamoramiento

Tipo de documento: poema

Lengua del documento: español

Participan: P1-AL (profesora de Biología), P2-CE (profesora de Portugués e investigadora)
 Estudiantes: JOA-ISA-NAH-MAR-MAT
 Fecha de registro: 07- 09-2018



- 1 P1-AL(...) ahora algo en español ↓a ver vamos al español ahora
 ↓la pasan ((AL y CE distribuyen el textodel poema))
- 2 JOA cómo se dice gracias↑
- 3 P2-CE **obrigado** ↓
- 4 JOA **obrigado** ↓((CE escribe "obrigado" "obrigada"))
- 5 P2-CE escuchen↓(.) antes de seguir con el texto↓ recién
 cuando les daba las copias↑ me decían cómo se dice
 gracias↓(.) gracias ustedes lo saben en francés↓
- 6 EST **merci**↓
- 7 P2-CE lo saben en inglés↓
- 8 EST **thank you!**
- 9 P2-CE Lo saben en italiano↓
- 10 EST **grazie**↓
- 11 P2-CE y ahora lo saben en portugués ↓
- 12 EST **obrigado**↓
- 13 P2-CE **obrigado**↓ ((señala la palabra escrita en el pizarrón)
obrigado masculino↓ **obrigada** lo dice alguien↑ que se siente
 mujer ↓**obrigada obrigada obrigado** depende quien responda
 ↓((señala los términos escritos en el pizarrón))
- 14 P1-AL bueno↓comienza leyendo(.) ISA **go!**
- 15 ISA qué ISA↑
- 16 P1-AL vos↓ hasta la primera coma↓ VAmos↓ vamos a hacer una
 lectura así(.) bien ágil↓ cada uno lee hasta una coma↓ a
 ver↑((señala a ISA)) ((un estudiante lee un verso por vez))
- 17 P1-AL bien ↓a quien le costó pronunciar las palabras↑
- 18 ISA yo no↓ *te amo con mi cerebro*↓ ((risa))
- 19 P1-Al porque era fácil↓ pero acá ↑cuando Nicolás tuvo que
 leer↑ la circunvolución del cíngulo↑ estaba complicado↓
 no↑(...)y fíjense↓(.) acá aparece otra hormona más ↓ está la
 dopamina↓ y al lado aparece la norepinefrina ↓((se dirige al
 pizarrón))
- 20 ISA ey↓ esa no es una droga XX↑
- 21 MA- si ↓
- 22 P1-AL TOdas ESTas son drogas↑ que se pueden tomar↓
- 23 Est XX si tomas una de esas te enamoras↑((risa))
- 24 P1-AL ((Al escribe noreprinefrina)norepinefrina y y
 oxitocina ya está↓ falta la vasopresina ↓
- 25 NAH- ((dirige la mirada a AL) profe qué significa límbico
 ((CLA mira en silencio))
- 26 P1-Al hm hm ((mientras escribe "vasopresina" en el pizarrón)
- 27 NAH- profe↓ qué es límbico↑
- 28 P1-Al bien↓ el sistema límbico para que lo sepan↓ nos vamos
 a detener en algunas cositas nomás↓ eh(.) el sistema límbico

es el sistema de las E(:)mociones ↓precisamente es el que
maneja las E(:)mociones ↓
29 ISA o sea que nuestras emociones↓
30 P1-AL es lo que decíamos antes↓ los instintos↓ lo
impulsivo↓ todo eso está dominado por el sistema límbico↓
31 ISA o sea ↑que nuestras emociones son primitivas↑
32 P1-AL Exacto↓ tal cual↓ son primitivas ↓(.)bien↓ entonces
van a copiar↓ ahora van a copiar ↓((borra el pizarrón))
33 P1-AL ((se dirige a CE)) lo podemos poner en portugués↑
ya me olvidé como se dice↓ ((CE escribe "*os hormônios*" al
lado del nombre en español))
34 P2-CE Las hormonas↓ *os hormônios*↓((señala los términos
escritos en el pizarrón mientras los pronuncia))
35 P1-AL ahora↓ qué tema les dije yo que estábamos viendo↑
36 MAR sistema nervioso↓
37 ISA aha↓
38 P1-AL esto ↓((señala el pizarrón) corresponde al sistema
nervioso↑
39 MAT no ↓(.) sistema reproductivo↓
40 ISA el sistema límbico sí↓
41 P1-AL el sistema límbico sí ↓ pero éstas↓ las hormonas↓
42 MAR el sistema hormonal↓
43 P1-AL cómo se llama el sistema de las hormonas↓ alguien
sabe↑
44 MAR No↓
45 P1-AL endócrino↓
46 ISA Ah ↓sí↓

En este fragmento, observamos que el cambio de lengua anunciado por Alicia proyecta una secuencia en modo monolingüe (t.1) (vamos al español). Sin embargo, el momento de distribución del texto del poema se convierte en una oportunidad de trabajo plurilingüe a partir de la solicitud del estudiante JOA (t.2). La fórmula de agradecimiento en portugués es introducida por mí, oralmente y por escrito y luego, apelo a la participación de los y las estudiantes para recuperar el equivalente en las otras lenguas extranjeras curriculares (t.3 a t.13). La lectura del poema es gestionada por Alicia en una modalidad que invita a los y las estudiantes a oralizar el poema. La reflexión de Alicia focaliza, inicialmente, en la forma, concretamente en la pronunciación de ciertos términos científicos (t.17) y, luego, se orienta a integrar dichos términos dentro de la categoría hormonas (t.19 y t.24), que una alumna reconoce como tipos de drogas presentes en medicamentos (t.20). El desarrollo temático se abre, luego, al sistema límbico, a partir de la pregunta del estudiante NAH (t.25) quien, aún teniéndome enfrente, reconoce como interlocutora para el tratamiento del concepto disciplinar a la profesora de Biología. En sus intervenciones, Alicia define el sistema límbico (t.28) destacando su rol en el control de las emociones y de los instintos (t.30). La estudiante ISA vincula esta función con el carácter primitivo de las emociones (t.31) Tal relación es evaluada positivamente por Alicia (t.32). Todo ese segmento de vínculos conceptuales

(*hormonas- drogas- sistema- límbico- emociones-primitivas*) se desarrolla en modo monolingüe, en español, al igual que el segmento interactivo final (t.35 a t.46) en el que Alicia se propone relacionar el sistema nervioso con el sistema endócrino. Mi intervención (t.34) responde a la solicitud de Alicia (t.33) de denominación y registro bilingüe del concepto.

En este fragmento, la práctica monolingüe comandada por Alicia es la norma. Sus estrategias explicativas apelan a la categorización de las hormonas, a la definición del sistema límbico y al establecimiento de núcleos temáticos. La denominación bilingüe del concepto para responder a una solicitud de ayuda lingüística se revela como una estrategia bilingüe incidental, no planificada y no representa un valor agregado para la construcción conceptual.

La observación etnográfica puso de manifiesto que la tarea de elicitación de la comprensión de textos en lengua extranjera era dinamizada por las profesoras de lengua y, la de textos en español (o subtítulos al español) por las profesoras de las disciplinas denominadas no lingüísticas. Esta distribución de roles se relaciona evidentemente con las experticias disciplinares, además de la competencia lingüística. Así, en los movimientos interaccionales del aula, era recurrente que las profesoras de idiomas fueran responsables de abrir secuencias orientadas a la dimensión lingüística cuando se planteaba un problema de comprensión o bien cuando interesaba introducir o problematizar algún aspecto de la lengua extranjera.

El siguiente extracto, desarrollado en la cátedra compartida de CyP y Francés, corresponde a la lectura de una noticia en francés sobre la reacción de organismos internacionales ante la política punitiva del gobierno francés hacia los migrantes. La actividad se desarrolla en la hora de Lengua Adicional- Francés. Recordemos que en estas clases participamos las profesoras de lengua extranjera solamente. Como veremos, el interés prioritariamente lingüístico explica la apertura de secuencias interactivas que problematizan aspectos lingüísticos vinculados con los saberes disciplinares.

Extracto 23: Migrantes

6° Año turno mañana-IPEM 270 Manuel Belgrano

Tema: La política migratoria en Francia

Tipo de documento: noticias

Lengua del documento: francés

Participan: P1-BI (profesora de francés) P2-CE (profesora de francés e investigadora)

Estudiantes: LU-JU MA-NA-DA

Fecha de registro: 31-07-2019



- 1 PROF-BI abajo hay una nota al pie↑ que explica↑ qué es la *cimade*↓ a ver alguien me explica↑ esa asociación *cimade*↓
- 2 LU es como una asociación↓ como una ley que↓
- 3 Prof-BI aha↓
- 4 MA que cuida↓
- 5 NA que los protege↓ a los...
- 6 PROF-BI que protege↓
- 7 MA que sostiene la política de los inmigrantes!
- 8 PROF-BI aha(.) bien! que apoya!
- 9 DA apoya a los migrantes! a los refugiados!
- 10 Prof-BI bien!
- 11 NA a los desplazados !
- 12 Est de apoyar digamos a los refugiados ,migrantes y los que son como estos
- 13 Est desplazados
- 14 Est no es desplazados la palabra sino como los que eh(0.3) son marginados
- 15 PROF-BI *déplacés*! que significa↑ *déplacé*↓
- 16 DA desplazados!
- 17 PROF-BI ya vamos a ver esos tres términos! en relación a la *migration* ! fijense↓ *Migration* ! *Migrants*! ((escribe en el pizarrón dichos términos)hay unos términos como *refugiés*↓ ((escribe "refugiés")) ya vamos a ver cuál es la diferencia entre *refugiés*↓ *migrants*↓ que habla aquí de eh ((busca en la noticia))
- 18 PROF -CE *demandeurs*!
- 19 PROF-BI *demandeurs d'asile*! ((escribe en el pizarrón))saben lo que es un *demandeur d'asile*↑
- 20 JU los que buscan protección↓
- 21 PROF-BI cómo se llama↑ esa protección↓
- 22 JU asilo↓
- 23 PROF-BI asilo↓ los que piden asilo↓ asilo político↓ asilo en un país↓ fijense↓ *migrants*↓ *réfugés*↓ *deplacés*↓(.) *demandeurs d'asile*↓ esas cuatro palabras↑ tienen que ver con la situación migratoria francesa↓ y esta asociación *CIMADe*↑ tiene una política de protección↓ de ayuda a estas personas↓ ((señala las palabras escritas en el pizarrón)) (0.2) que son en realidad migrantes↓ya vamos a ver↑ cuál es la diferencia entre esos términos↓

Con el foco en el tratamiento del saber disciplinar, la profesora BI solicita (t.1) información acerca de la asociación francesa CIMADE, presentada en nota al pie de la noticia. Notamos que en todo el fragmento, la gestión de la comprensión oscila entre la dimensión lingüística y la dimensión disciplinar. Las propuestas de los y las estudiantes contemplan varios segmentos del contenido temático. Las primeras se detienen en la entidad,

que la estudiante LU reconoce como una asociación y como una ley (t.2), respuesta que la profesora BIB aprueba (t.3) sin cuestionamiento esperando, quizás, otras intervenciones. Luego, se despliegan opciones de reformulación en español en torno al término “*soutien*” para referir a la acción de dicha asociación: *cuida, protege, sostiene* (t. 4 a t.9). La profesora BI evalúa positivamente las propuestas de las estudiantes mediante la repetición (t.6) y la sinonimia (t.8); a pesar de no advertir que la propuesta de la estudiante MA (t.7) significa lo contrario (según el texto fuente, esta asociación no sostiene, sino que eleva una crítica a la política migratoria del gobierno francés). Entendemos que el dinamismo en la conversación hace que ese error pase inadvertido. Luego, el centro de atención es el argumento del verbo y el despliegue de opciones para referir a las personas que migran: *migrantes, refugiados, desplazados*. Los términos *déplacés* y *demandeurs d’asile* completan el campo léxico y son problematizados por la profesora BI con preguntas sobre sus significados (t.15 y t.17) En el primer caso, la traducción, propuesta por la estudiante DE (t.16), despeja cualquier duda. En el segundo caso, la respuesta de la estudiante JU (t.20) pone el foco en la acción (los que buscan protección). La profesora BI solicita precisar el concepto de *protección* (t.21) y la respuesta lo vincula con el concepto de *asilo* (t.22).

Siendo una secuencia dinamizada por las profesoras de lengua extranjera entendemos que el objetivo esté vinculado con lo lingüístico, en particular, con la adquisición del campo léxico de las personas migrantes; de allí la estrategia de agrupar y formular los términos oralmente y por escrito (t.17 y t.18). La recapitulación de la profesora BI (23) recupera las palabras del campo léxico y las vincula con el rol de la CIMADE y las políticas migratorias. Al mismo tiempo, anuncia, para más adelante, la atención en el paradigma lingüístico con el tratamiento de las diferencias semánticas del léxico relativo a las personas migrantes.

Según se desprende de los datos interaccionales analizados, el tratamiento de saberes disciplinares en CyP es un terreno en el que ambas profesoras, de idioma y de la disciplina general, parecen desenvolverse sin sobresaltos cuando los temas revierten cierta generalidad. Sin embargo, la comprensión profunda de ciertos conceptos disciplinares está ligada a la experticia de la profesora de la asignatura general. En el extenso fragmento a continuación, Bibiana lidera la comprensión interactiva de un texto en francés sobre la ley 26.061 relativa a la protección de los DNNA. A medida que Bibiana lee el texto en voz alta, se detiene en algunos conceptos para solicitar su reformulación en español. Allí se abren secuencias

orientadas, en un continuo, entre la dimensión disciplinar y lingüística y en las que la profesora de CyP asume un rol de ayuda conceptual.

Extracto 24: Derechos

6° Año turno mañana-IPEM 270 Manuel Belgrano

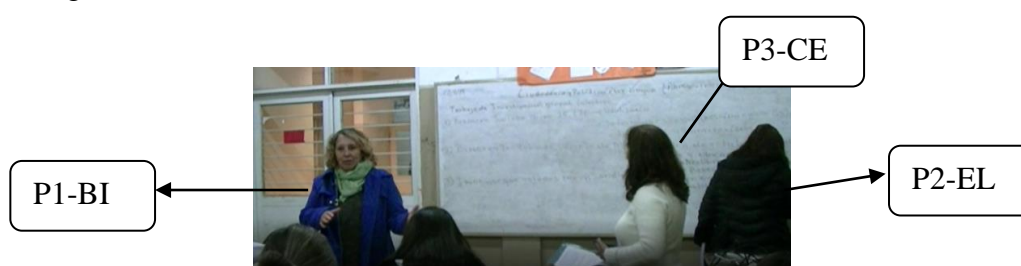
Tema: Ley 26061 y derechos de niños, niñas y adolescentes

Tipo de documento: artículo de divulgación (adaptado)

Lengua del documento: francés

Participan: P1-BI (profesora de francés) P2-EL (profesora de Ciudadanía y Política) P3-CE (profesora francés e investigadora) Estudiantes: NA- MA- JU- Est? (estudiante no identificado)

Fecha de registro: 23- 07-2019



- 1 P1-BI (...) *qu'est ce que c'est sujets de droits* ↑
- 2 NA-sujeto de derecho↓ y XXX↓
- 3 P1-BI sujeto de derecho ↓ *bien* ↓(.) ((BI retoma la lectura del texto)) *cette loi reprend les principes énoncés de la convention internationale en matière d'assistance et de protection des droits des enfants et des adolescents*↓(.) *quels sont les droits des enfants* ↑
- 4 MA les derechos de los niños↓
- 5 P1-Bi los derechos ↓ *oui mais (.)quels types de droits*↑ *appartiennent aux enfants*↓ cuáles son esos derechos↓ (.) a ver↑
- 6 NA la salud↓
- 7 P1-BI la salud↓ antes de la salud↑
- 8 JU la educación↓
- 9 P1-BI la educación↓ cuál es el MÁS importante de todos↑
- 10 MA la vida↓
- 11 P1-BI el derecho a la vida↓ a la salud↓ a la (.) educación↓ y qué: (.) nace un nene↑ y está ahí↓ tiene salud↓ tiene todo↓ qué más necesita↑
- 12 JU a la vivienda↓
- 13 Est? la familia↓
- 14 P1-BI a la familia↓ a la vivienda↓ *bien*↓ *alors*↓ ((retoma la lectura)) *le droit à la vie*↓ *à la dignité*↓ *et à l'intégrité*↓ *à la vie privée*↓ *à l'identité*↓ ((fin de la lectura)) *qu'est ce que c'est*↑ *le droit à l'identité*↓
- 15 JU el derecho a la identidad↓
- 16 P1-BI o sea↑
- 17 MA a tener un nombre y un apellido↓
- 18 P1-BI *le droit à l'identité*↓ un nombre y un apellido↓ y a estar inscripto↑ en los registros nacionales de cada país↓ *un enregistrement*↓ una nacionalidad↓ *bien*↓((retoma la

- lectura del texto)) *a l'identité, à la santé, la santé, c'est QUOI, la santé*
- 19 JU la salud↑
- 20 P1-BI a la salud, à l'éducation, à la sécurité sociale, c'est quoi, la sécurité sociale↓
- 21 NA la seguridad social↓
- 22 P1-BI si, por ejemplo↑
- 23 MA que no le roben↓
- 24 P1-BI aha, que no le roben, no sé mucho, pero me imagino algo que tiene que ver, con que tenga una mutual, será así, ((dirige la mirada a CE))
- 25 P3-CE *La sécurité sociale*↓
- 26 P2-El la protección social↓
- 27 P3-CE *la protection sociale*↓ por ejemplo, tener una obra social, que cubra ciertos tratamientos, a: a estar dentro de los programas sociales que tienen los gobiernos↓
- 28 P2-EL Cuál es la política pública, que cubre a los niños, que llega a todos los hogares, a todos los niños, TENGAN o NO tengan trabajo las madres, padres↑
- 29 Est? la asignación familiar, universal↓
- 30 P2-El ahí hay un programa, cuál es la política social que llega para cubrir la educación, la política pública que llega desde el estado benefactor, (0,4) qué les llega a los chicos de secundario, (.) qué pueden solicitar los chicos del secundario↑
- 31 Est ah, las becas↓
- 32 P2-EL cómo se llama la beca↑
- 33 NA progresar↑
- 34 P2-EL progresar, perfecto, entienden, cómo es la protección↑
- 35 P1-BI *Ca, c'est la protection sociale, ah, d'accord, Tout ÇA, s'inscrit dans le droit à la sécurité sociale, c'est à dire, la protection sociale, d'accord*↑

En este extracto, es interesante observar el patrón de estrategias desplegadas por Bibiana para la gestión de la comprensión del texto y el tratamiento de los conceptos: “*sujetos de derechos*”, “*derechos de niños/as*”, “*derecho a la identidad*”, “*salud*” y “*protección social*”. El inicio de la tematización de estos conceptos se caracteriza por una pregunta, en francés, sobre su significado (t.1, t.3, t.14, t.18, t.20) que inicia con la estructura *Qu'est ce que c'est.+ concepto*. Mientras que los conceptos *sujets de droits* (t.1) y “*santé*” (t.18) se resuelven con la traducción de los términos al español (t.2 y t.19) y que Bibiana ratifica con la repetición (t.3 y t.20); observamos que, en otros segmentos del intercambio, la negociación incentiva procesos de reformulación orientados a complejizar y ampliar el concepto. Es el caso de la noción *droits des enfants* (t.3), la pregunta de Bibiana pretende recuperar en los y las alumnos/as saberes previos sobre los derechos de los niños y las niñas. La estudiante MA responde con la traducción al español del término (los derechos de los niños) (t.4). Al no recibir una respuesta satisfactoria, Bibiana

reformula su pregunta en las dos lenguas (t.5) (*mais quels types de droits↑ appartiennent aux enfants↑* cuáles son esos derechos↑). Entre los turnos 6 a 14 se genera un intercambio, en español, sobre los derechos de los niños y de las niñas, que los y las estudiantes van citando, para construir vínculos temáticos en torno a la noción de derechos de la niñez: la vida, la salud, la educación, la vivienda. La profesora ratifica cada respuesta; pero su interés por hacer emerger la identidad como derecho prioritario explica la propuesta de nuevas preguntas: antes de la salud (t.7) el más importante de todos (t.9) que más necesita (t.11). Sin embargo, no obtiene la respuesta esperada.

Bibiana decide, entonces, retomar la lectura del texto y detenerse en el concepto de *derecho a la identidad* para repetir la dinámica de gestión que inicia con foco en la dimensión lingüística. Tras la pregunta sobre el significado del concepto (t.14), una estudiante propone la traducción (t.15) que genera una nueva pregunta de la docente, orientada a especificar el concepto (t.16) (*o sea*). La respuesta de la estudiante contempla el derecho al nombre (t.17) y es ratificada por la profesora a través de la repetición (t.18) y además, Bibiana expande el concepto incorporando aspectos sociales relativos al registro del Estado de tal derecho (la inscripción en los registros y la nacionalidad). En el conjunto de intervenciones alrededor del concepto *derecho a la identidad*, la microalternancia en el discurso de Bibiana (t.18) apunta a reforzar tal concepto y a introducir el término en francés *enregistrement* como equivalente del español *registro*.

La atención en torno al concepto de *sécurité sociale* revela también una estrategia de expansión conceptual que inicia, al igual que en instancias anteriores, con una pregunta sobre el significado del término (t.20). A la traducción de la estudiante como respuesta (t.21), le sigue una nueva pregunta de la profesora solicitando ejemplificación (t.22). La respuesta de la estudiante (t.23) (*que no le roben*) no satisface y es recibida en tono dudoso por Bibiana (t.24) quien, además, confiesa su escaso conocimiento sobre el tema (*no sé mucho*) y arriesga una hipótesis (*me imagino algo que tiene que ver con que tenga una mutual*). La pregunta final de esa intervención (*será así*) hace manifiesta la solicitud de ayuda a sus colegas: a Elsa y a mí. A partir de allí, se abre una secuencia orientada al saber disciplinar en modo bilingüe, co-gestionada por las docentes y las/los estudiantes. En primer lugar, observamos el modo en que se recupera y reformula el concepto en las dos lenguas: mi estrategia consiste en repetir el término en francés *sécurité sociale* (t.25), Elsa propone en español *protección social* (t.26) y Celia traduce este último término al francés (*protection sociale*) (t.27). En segundo lugar, observamos las distintas estrategias de

tratamiento del concepto: ejemplifico el concepto con programas sociales de asistencia de la salud como la obra social y cobertura de tratamientos (t.27) pero luego, entre los turnos 28 a 34, Elsa tematiza el concepto de protección social a través de preguntas orientadas a hacer emerger en los y las estudiantes políticas públicas locales enmarcadas en dicho concepto. Con la primera pregunta, los y las estudiantes logran identificar la asignación universal (t.29). La segunda pregunta de Elsa solicita relevar una política de ayuda concreta en materia educativa. La formulación de su pregunta contiene dos niveles de especificidad: a) la política social educativa y b) la política pública educativa para estudiantes secundarios. La pregunta vincula, además, la protección social con el concepto de Estado benefactor. En sus respuestas, las estudiantes identifican las becas como sistema de ayuda estatal (t.31) y luego de la solicitud de Elsa (t.32), individualizan la beca *Progresar* (t.33). Resuelto el tratamiento del concepto de seguridad social (t.34), Bibiana recapitula en francés (t.35) englobando los dos ámbitos de intervención: la salud y la educación dentro de los conceptos de *protección social* y de *derecho a la seguridad social*. Observamos así, que las estrategias de abordaje del concepto de *sécurité sociale* movilizan mecanismos lingüísticos bilingües tales como la traducción, la repetición y mecanismos discursivos y didácticos como la ejemplificación y la recapitulación, también en modo bilingüe, orientados a una mejor comprensión de dicho concepto.

El uso de la lengua extranjera en el discurso de Bibiana encuentra, en las preguntas sobre el significado de términos, pertinentes al saber disciplinar, oportunidades de problematización de saberes lingüísticos, de tipo lexical, que interrogan el saber disciplinar cuando se pretende ir más allá de una mera traducción o cuando se desconoce el concepto (el caso de *seguridad social*). Las estrategias de Elsa, por su parte, se inscriben en una postura monolingüe. Su rol de ayuda conceptual surge ante la necesidad de explicar el concepto de *protección social*, que Bibiana desconoce.

Venimos observando, en los extractos seleccionados, una visión compartimentada respecto de las lenguas de trabajo con incidencia en los roles docentes. La profesora de idioma gestiona el trabajo con el texto en lengua extranjera y problematiza elementos léxicos que, en algunos casos, amplían o precisan los conceptos involucrados o bien, se inscriben en una simple denominación bilingüe de los conceptos. La profesora de la disciplina general se preocupa por los saberes disciplinares y deja en manos de la profesora de idioma los saberes en lengua extranjera.

Esta dinámica también se ve reflejada en el siguiente extracto, en donde observamos el modo en que se distribuyen lenguas y roles en el control del contenido. Se trata de una actividad de comprensión desarrollada en el espacio de Ciudadanía y Política a partir de la

visualización de dos entrevistas en las que Pierre Bourdieu, sociólogo francés, expone sus ideas sobre la reproducción social, escolar y el capital cultural. Las entrevistas son habladas en francés con subtítulos en español. La actividad del fragmento estuvo a mi cargo y se desarrolló en la segunda parte de la clase. Durante la primera parte de la clase, Elsa condujo los intercambios durante casi una hora y abordó, en modo monolingüe (en español), temas vinculados al *neoliberalismo*, al *liberalismo* y los conceptos de *capital cultural* y de *reproducción social*. Paralelamente, me ocupé de ir registrando, en francés, en el pizarrón los siguientes conceptos que iban surgiendo en la conversación con Elsa: *État néolibéral*, *État providence*, *libéralisme*, *Pierre Bourdieu*, *capital culturel*, *reproduction sociale*. Luego del recreo, tomé a cargo la conducción de la clase y la elicitación de la comprensión del contenido de los videos. Elsa intervino puntualmente para introducir conceptos. A continuación, el fragmento:

Extracto 25: Bourdieu

6° Año turno mañana-IPEM 270 Manuel Belgrano

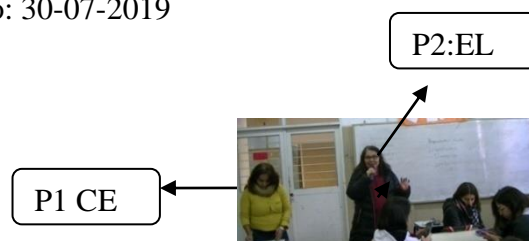
Tema/s: El pensamiento de Bourdieu: capital cultural, reproducción social, habitus.

Tipo de documento: videos- (entrevistas)

Lenguas del documento: francés con subtítulo en español

Participan: P1-CE (profesora de francés e investigadora) P2-EL (profesora de Ciudadanía y Política) Estudiantes: MAR-JU

Fecha de registro: 30-07-2019



- 1 P1-CE bien, alors, vous avez les concepts, (.) quelques concepts clé, conceptos clave, de Pierre Bourdieu, ((señala términos escritos en el pizarrón)) reproduction sociale, inégalité, capital culturel, formes de domination, habitus, quisiera que alguno, tome alguno de esos conceptos, y lo explique, según los términos expuestos por Pierre Bourdieu, o los ejemplifique, o diga lo que ha comprendido, o su opinión sobre el concepto que él da, d'accord, que se sitúen en relación a esos conceptos, que son los que ÉL hace circular en ese video, y explica, eso me interesa, ça m'intéresse, vos positionements, vos idées par rapport à ces concepts, en espagnol, qui veut commencer, en espagnol,
- 2 MAR-yo lo que entendí del video, no sé si estará bien, es como que eh:: como diciendo, que alguien que no entiende, por ejemplo matemáticas, y el profesor que no le diga, vos no tenés capacidad de entender, vos no servís para esto,

- sino que le diga↓ ah↑ bueno↓ con más práctica con más tiempo↑ mas dedicación↓ sí te va a salir XXX como que no (.) subestime a la persona↓ por así decirlo↓
- 3 P1-CE bien↓
- 4 P2-El el don↓
- 5 JU- claro↓
- 6 P2-EL como el don de una persona↓ que algunos tienen don para matemática↓ otros para lengua↓ o para sociales↓
- 7 JU- por ejemplo↓(.) muchas veces se da acá en el colegio también↑ que por ejemplo↑ (0,4) a alguien le va mal en matemática↓ y todo los años se lleva matemática↓ y no por eso le diga que no sabe hacer nada↓ o que es un burro↓ entre comillas↓
- 8 P2-EL bien↓
- 9 JU porque puede ser malo en matemática↑ pero música o los idiomas↑ como en este caso↓ le sale bien↓(.) entonces no definen a la persona↓ XXX
- 10 P2-EL ((dirigiéndose a Bibiana))puedo aportar algo↑
- 11 P1-BI si↓
- 12 JU que no discriminen por no saber↓
- 13 P2-EL perfecto↓ perfecto↓
- 14 P1-BI Está muy bien lo que decís↓
- 15 P2-EL((toma el micrófono)) la palabra discriminación↑ entra justo↓ y ustedes saben que tenemos acá el INADI↓ y sabemos qué es discriminar↓ y sin embargo↑ es algo naturalizado en las mismas escuelas↓ sucede eso↓ hay un sociólogo llamado XX↓ que habla de la teoría del etiquetado↓((Bibiana a un costado lee notas)) que dice↓ yo tomo un cierto sector social↑ y lo etiqueto↓ bueno↓ no llega a los contenidos básicos de lengua↑ porque pertenecen a una determinada identidad territorial↓ donde la música que escuchan es el cuarteto↑ o hablan el cordobés sin "s"↓ (...)Bueno↓ otra intervención↑ la dejo a la profe↓ ((entrega el micrófono a Bibiana))
- 16 P1-BI una palabrita↑ para anclar esa idea que decías recién↓ ((señala a Elsa)) en estos conceptos↓((señala los que están escritos en el pizarrón)) la idea de *étiquetage* que decía Elsa↓((señala a Elsa))relacionado al ejemplo que decías↓ tiene que ver↓ lo podemos relacionar con este concepto de *formes de domination*↓((señala el término escrito en el pizarrón)) tienen que ver con visiones↓ con representaciones sobre el otro↓ a partir de ciertas actuaciones↑ que demuestran socialmente↑ se crean representaciones subjetivas↓ no↑ él habla de DOS formas en la que se ejerce las formas en las que se ejerce la dominación↓ la forma objetiva↑ por ejemplo los buenos van a la mañana↑ los más flojos por la tarde↓ esa separación en secciones↑ que pasa mucho en las escuelas↓ a veces también se ejerce una forma de dominación subjetiva↓ porque hay una visión sobre el grado A↑ y el grado B↓ los más inteligentes↓ los más rápidos↓ los que les cuesta más↓ los más revoltosos↓ y así↑ se crean representaciones↑ que operan en *une forme d'inegalité↓ parce que A n'est pas égal à B↓*
- 17 P2-EL naturalizadas↓
- 18 P1-BI *ce sont des formes aussi de domination*↓ [...]

La intervención inicial de este segmento se caracteriza por la alternancia de lenguas (t.1). Bibiana menciona los conceptos centrales de la teoría de Bourdieu, registrados en francés en la primera parte de la clase, y anuncia la actividad que deben realizar los y las estudiantes. El anuncio se da en las dos lenguas, aunque en francés se formula de modo más reducido y con la indicación de expresarse en español. A partir de allí, observamos un tratamiento monolingüe de los saberes disciplinares co-gestionados entre Elsa, Bibiana y la estudiante JU. Los vínculos temáticos, que se van configurando en la interacción, contemplan los siguientes saberes: las apreciaciones escolares y el desempeño de los/las estudiantes (t.2, t.7 y t.9), el don y las aptitudes (t.4 a t.6), la discriminación (t.12 a t.15) y la etiqueta como forma de dominación (t.16 a t.18). En esta conexión de conceptos, en la que predomina la ejemplificación como estrategia explicativa, el uso de la lengua extranjera se limita a la mención de conceptos puntuales (*étiquetage, formes de domination, inégalité*) y forma parte del discurso explicativo sobre las formas de dominación. Concretamente, la lengua extranjera integra, al igual que el español, el discurso explicativo de Bibiana a los fines de formular conceptos; sin embargo, no es interrogada en su relación con los conceptos que vehicula.

Según hemos visto, el marcado interés de las profesoras de idiomas por el uso de la lengua extranjera en el tratamiento del saber disciplinar conduce a formas de micro alternancia con funciones diversas en el marco de la gestión de la tarea. Podemos observar estas estrategias bilingües en el siguiente fragmento de una clase de Ciudadanía y Política en la que se propone la lectura de un texto en francés sobre las ideas de Michel Foucault. Previamente, los estudiantes debían visualizar videos subtitrados en español del pensador francés. En el extracto seleccionado, lidero la gestión de la comprensión del texto, propongo la actividad a la clase, leo el texto en voz alta y dinamizo la interacción con los y las estudiantes (receptando y evaluando sus respuestas). Elsa, por su parte, permanece a un costado de la clase, sigue atenta el intercambio e interviene para la introducción de conceptos.

Extracto 26: Foucault

6° Año turno mañana-IPEM 270 Manuel Belgrano

Tema/s: Conceptos de Michel Foucault: poder, saber, ejercicio del poder

Tipo de documento: video y texto de divulgación

Lengua del documento: francés

Participan: P1-CE (profesora de francés e investigadora) P2-EL (profesora de Ciudadanía y Política) Estudiantes: MA-HE

Fecha de registro: 06-08-2019



- 1 P1-CE *très bien*↓ *je continue la lecture*↑ ((comienza a leer en voz alta)) *ses thèmes d'études* ↑ *sa thèse dominante montre*↓(.) *que chaque* ((se dirige a Elsa)) *vas-y Elsa*↓ *je te donne le texte* ↓*pour toi*↓((entrega el texto a Elsa, señala la sección que está leyendo y continúa la lectura hasta el final)) esa es un poco la tesis que domina sus ideas↓ en relación a la mirada crítica que tiene con (.)*envers les institutions*↓ *comme la prison*↓ *l'école*↓ *l'hôpital*↓.*d'accord*↑ ((señala palabras escritas en el pizarrón)) alguien puede reformular (.) esa tesis↑(.) que que él postula↑ y que trata de eh:: aplicarla↓eh(.) en la mirada que tiene sobre las instituciones sociales↑(.) en la sociedad occidental↑(0.4) *quelle est la thèse dominante de Michel Foucault*↑(0.3) qué intenta mostrar↑ Michel Foucault↓
- 2 MA la verdad sobre el mundo↓ y la imposición↓ XXX
- 3 P1-CE *oui*↓ ((se dirige hacia MA)) *vas y*↓- *vas-y* ↓ *más fuerte*↓
- 4 MA es la verdad sobre el mundo↓ y la imposición de normas↓
- 5 P1-CE y la imposición de *normas*↓eh *bien* ↓*d'accord* ↓alguien puede agregar otra idea↑ sobre eso↑su tesis es(.) mostrar ↓(.) mostrar qué cosa↑ ((lee el texto)) *que chaque époque produit un discours dominant qui estime dire la vérité sur le monde et imposer ses normes* imponer sus normas↓ decir la verdad sobre el mundo↓ (...)
- 6 HE Dice que cada época↑produce un discurso dominante↑ que estima (.) decir la verdad sobre el mundo↑ e imponer sus normas↓
- 7 P1-CE *Exactement*↓ *eh*↑ *très bien*↓ *très bien*↓
- 8 P2-EL el paradigma↓
- 9 P1-CE [es el paradigma↓]
- 10 P2-EL [la episteme↓]
- 11 P1-CE fijense↓ *le discours dominant*↓ cada época↑ en distintos lugares↑ a través de las instituciones↓ eh *produit un discours dominant*↓el discurso dominante↑ es un discurso que se impone↓ que legitima cierto saber ↓por eso↑ (.)Pierre Bourdieu↓ eh eh (.) teoriza mucho sobre las relaciones entre *pouvoir et savoir*↓ el poder y el saber↓ ((escribe en el pizarrón: *pouvoir ,savoir*)) como muchas veces↓ el saber↓ (.) el saber académico ↓el saber legitimado↓ se impone como el saber hegemónico↓no↑ *la relation entre pouvoir et savoir* ↓*d'accord* ↑(señala esos términos escritos en el pizarrón)) y ese discurso dominante↑ que (.) cree decir la verdad sobre el mundo↓ e imponer sus normas↓-
- 12 P2-EL a ver↓ahí puedo agregar↓ ((se acerca a CE y con el gesto pide el micrófono))
- 13 P1-CE *Oui* ↓*allez*↓*d'accord*↓(mirando a Elsa) *très bien*↓ *une petite remarque de prononciation*↓ *le philosophe s'appelle Michel Foucault*↓ ((señala el nombre escrito en el pizarrón)) *alors*↑ *attention à la prononciation*↓ *vous avez ici le groupe*

vocalique "ou" qui se prononce « u » ↓ ((escribe el fonema [u] en el pizarrón)) le groupe vocalique « au » qui se prononce « o » ((escribe el fonema [o] en el pizarrón)) ↓ et les consonnes finales ↑ ((con la mano señala las consonantes finales del nombre)) ne se prononcent pas en général ↓ donc ↓ vous prononcez ↑ [miʃɛlfuKo] ↓ vous terminez en « o » ↓ d'accord ↑ c'est la prononciation française ↓

14 P2-EL está bueno ↓ (.) la gramática ↓ (0.4) eh (.) digo del paradigma ↓ o sea que cada época ↑ tiene su paradigma ↓ el paradigma da la explicación Lógica ↓ o sea la explicación de por qué suceden los acontecimientos ↓ y él lo relaciona ↑ eh (.) ahí en el texto creo que está ↓ con la episteme ↓ episteme ↑ para los griegos es conocimiento ↓ lo que él termina diciendo ↑ es que el paradigma ↓ explica el por qué de cada época ↓ pero entonces pone en cuestión el paradigma moderno ↓

Tal como anticipamos, en este fragmento mi intervención inicial (t.1) se caracteriza por la alternancia de lenguas. El uso del francés en dicha intervención asume varios propósitos: i) estructurar la actividad indicando la continuidad de la lectura oralizada (*très bien* ↓ *je continue la lecture*), ii) comunicar a Elsa la entrega del material de lectura (*vas-y Elsa* ↓ *je te donne le texte* ↓ *pour toi*), (iii) finalizar un proceso de reformulación de ideas del texto mencionando conceptos ya registrados para así reforzarlos (*la prison, l'école, l'hôpital* ↓) y iv) relanzar una pregunta ante la falta de respuesta de los y las estudiantes (*quelle est la thèse dominante de Michel Foucault* ↑ *qué intenta mostrar* ↑). Más adelante, el uso del francés apunta a evaluar positivamente la respuesta de una estudiante (t.3, t.5 y t.7). Podemos reconocer que los usos de la lengua extranjera forman parte del discurso en el aula para cumplir funciones didácticas en mi rol de dinamizadora de la comprensión del texto: evaluar, incentivar la participación, relanzar preguntas, enmarcar la actividad de lectura. En el turno 11, el discurso explicativo en torno a los conceptos de *discurso y poder, discurso dominante, poder y saber* se enuncia, principalmente, en español. La alternancia con el francés obedece a mi interés de formulación bilingüe de los términos ya registrados en el pizarrón con el fin de reforzarlos. La única instancia en donde la lengua es objeto de tratamiento es en el turno 13, en la explicación que apunta a brindar herramientas lingüísticas para la pronunciación del nombre del autor que están trabajando (Foucault). Esa intervención se desmarca del resto del intercambio por el foco en la reflexión lingüística anunciada como “una pequeña observación de pronunciación” y su independencia del saber disciplinar. Por su parte, el rol de Elsa, quien durante la mayor parte de la clase acompaña con atención y en silencio el desarrollo de la actividad, aparenta ser de evaluadora de mi desempeño. Sus gestos de aprobación ante

determinadas intervenciones, la valoración (t.14) sobre la explicación lingüística que brindo, la interrupción repentina de mi intercambio con una estudiante para instalar los conceptos de *paradigma* y *episteme* (t.8 y t.10), y que luego desarrolla en el turno 14, dan cuenta de la posición de jerarquía en la que se reconoce. En términos de participación, observamos dos movimientos conceptuales que van por caminos distintos: uno caracterizado por la alternancia de lenguas y vinculado con la mera formulación de los conceptos vehiculados en el texto; y en los que me apoyo para gestionar la tarea y hacer partícipe a los/las estudiantes y otro movimiento, desarrollado en modo monolingüe, gestionada por Elsa, con ideas periféricas al contenido del texto fuente en francés.

7.3 La explicación con apoyo visual

La explicación con apoyo visual, en tanto estrategia comunicativa y pedagógica para el abordaje de saberes disciplinares, fue registrada en la cátedra compartida Biología y Portugués. Dicha estrategia consiste en la exposición de temas curriculares, por parte de la profesora de Biología, con apoyo de imágenes acompañadas de términos en portugués. Recordemos que, durante la planificación de esta actividad y en mi rol de asistencia, (véase capítulo 6) me ocupé de la búsqueda de imágenes, de la impresión del material para los y las estudiantes y de la disponibilidad del proyector. Según hemos señalado también, Alicia entendía que en esta instancia yo “*no debía hacer nada*” durante las clases. Desde esta posición, Alicia demarcaba su territorio de acción y de poder en la gestión de la clase. Sin embargo, como veremos en los ejemplos a continuación, la presencia de la lengua no materna involucra momentos de atención sobre la lengua y la participación de ambas profesoras.

El fragmento seleccionado integra una secuencia en la que Alicia explica la composición de la neurona y el proceso de sinapsis con apoyo de imágenes.

Extracto 27: Neurona

4° Año turno mañana-IPEM 270 Manuel Belgrano

Tema: Sistema nervioso: neurona y sinapsis

Tipo de documento: imágenes

Lengua de los documentos: portugués

Participan: P1-AL (profesora de Biología) y P2-CE (profesora de Portugués e investigadora)

Estudiantes: ISA- MAR- MAT-JOA-DAN- DEB-LIL-ALE-NAH

Fecha de registro: 14- 09-2018

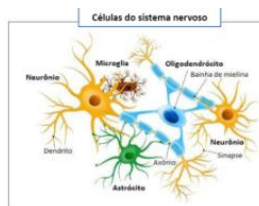
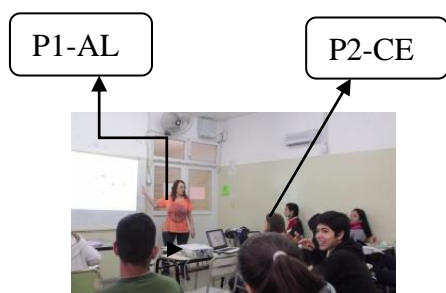


imagen proyectada

1. P1-AL (...) yo quiero que AHÍ ((señala carpetas sobre un banco)) escriban todo lo que necesiten escribir, está claro (0.2) tenemos la SUerte de tener (.) una ayuda INcreíble (.) con gente que nos hace las copias a color, que nos trae el proyector, si tuviéramos esto TODas las clases aprenderíamos mucha mas no, pero bueno, no tenemos tenemos XXX lo que tenemos o sea yo, ((se señala)) hablando, ((gesto de hablar con la mano)) somos PO::bres y la profe bastante vaga también, (.) podría hacerlo pero no, ((gesto de negación con la cabeza y la mano)) (.) bue go (04'') ((mira a los y a las estudiantes y espera que hagan silencio)) tienen esto, ((señala la imagen proyectada)) verdad ↑
2. MAR ((gesto de afirmación))
3. P1-Al Bue ↓ como dice ahí ↑ qué será lo que dice arriba ↑
4. EST células del sistema nervioso ↓
5. P1-AL células del sistema nervioso ↓ ((gesto con las manos de aprobación)) si ↑ bien ↓ TODos estos ((señala la imagen)) son (.) se escriben casi igual que el español ↑ son CÉlulas del sistema nervioso ↓ de las cuales a nosotros nos interesa estudiar en particular (.) la neuRONa ↓ ((señala la imagen proyectada)) que es masculino ↓ verdad ↑ ((dirige la mirada a CLA))
6. P2-CE O neuRÔnio ↓
7. P1-AL O neuRONio ↓
8. NAH neuRONio ↓

En este fragmento introductorio de la explicación, mientras preparo el proyector de imágenes, Alicia alude a la disposición de recursos materiales y técnicos (imágenes a color, proyector) y realiza una apreciación sobre mi rol de ayuda técnica en dicha tarea (1). Su intervención incluye una autovaloración respecto de su disposición para la búsqueda de recursos visuales (la profe bastante vaga) y la revelación de que no estaría dispuesta a asumir ese costo (podría hacerlo pero no). El uso del inglés (go) enmarca la actividad de inicio de la secuencia explicativa. En el fragmento, observamos que Alicia moviliza varias estrategias bilingües centradas en la dimensión lingüística, en particular en el léxico: la solicitud de traducción del título al español (t.3), la comparación ortográfica de los términos que refieren a las hormonas con el español (t.5) y la comparación morfológica del

saber inscripto *neurona* con el portugués (t.5). A partir de esta comparación, Alicia solicita mi ayuda para verbalizar el término *neurônio* en la lengua extranjera (t.6) Las repeticiones de Alicia y la estudiante NAH (t.7 y t.8) apuntan a reforzar la mención del término en la lengua extranjera. Este extracto inicial de la exposición está orientado al paradigma lingüístico. El hecho de que los términos estén en portugués genera estas instancias de reflexión comparativa entre lenguas, aprovechadas por Alicia para abrir secuencias de reflexión metalingüística en el interior de su discurso expositivo.

El siguiente fragmento continúa la exposición de Alicia sobre las hormonas. Su rol de liderazgo no sólo se da en el tratamiento del saber disciplinar (las células microglías y otras células periféricas), sino que también participa en la gestión del contacto de lenguas. Hacia el final, mi intervención aporta a la gestión bilingüe de los saberes disciplinares.

Extracto 28: Microglía

1. P1-AL bien (.) entonces (.) nos va a interesar estudiar la micro la microglía ↓ no *neurônio* ↓ la neurona ↓ si ↑ ((señala el título en el pizarrón)) que ↓ como les dije ↓ es masculino ↓ para nosotros es femenino la neurona ↓ (.) bien ↓ TODas las demás ↑ ((señala la imagen)) no las vamos a ver en detalle ↓ acá (.) ↑ tenemos dos neuronas ↓ ((señala imagen)) todas las demás ↑ son células que las llamamos accesorias ↑ pero eso no significa que no sean importantes ↓ SIN las demás ((señala la imagen)) las neuronas NO ((gesto de negación con mano derecha)) funcionarían ↓ (.) ahora ↓ cuál es la función de las demás ↑ Vamos a decir en GEnera:l ↓ que la función de las demás ↑ es de nutrición ↓ (0.3) *write* ↓ (gesto de escribir) *écrivéz* ↓ no ↓ cómo se dice en portugués ↑ ((se aproxima a Claudia))
2. P2-CE *escrevam* ↓
3. P1-Al *escREvem escREvem* ↓
4. MAT Ay espere ↓
5. NAH la escribe usted ↑
6. P1-Al ahí nomás en la copia ↓ ↓
7. Est? Ah en la copia ↓
8. P2-CE ((se dirige a AL) [*Quer que eu escreva em português*]
9. Est? [Puede repetir]
10. P2-CE *Quer que eu escreva em português algumas palavras* ↑ (AL se aproxima a CE, sonríe y realiza gesto afirmativo))
11. P1-Al Ella ↑ ((señala a CE)) se los va a escribir en portugués ↓ ustedes lo van a escribir en español ↓ o en portugués si quieren ↓ ((CE busca el fibrón y se ubica frente al pizarrón.))
12. DAN la función de qué ↑
13. P1-Al las funCIones de las demás CÉlulas ↑ ((señala la imagen)) del sistema nervioso que NO son las neuronas ↓ de las neuronas ya lo vamos a ver en seguida ↓ Las neuronas ahí

- las tienen en naranJIta↓ ((señala la imagen)) (0.3) y tienen ahí (.) ((señala la imagen)) la microglia↓ oligodendrocito↓ atrocitos↓(.) serian estas tres↓ ((señala la imagen)) miren↓ marquen las atrocitos↓ microglia↓ oligodendrocito↓
14. Est? atrocito↑
15. P1-AL acá miren↓ estoy señalando↓ ((señala la imagen)) atrocitos↓ microglía↓ y oligodendrocito↓se escriben igual↓ cambia el lugar donde está el acento (.)pero se escriben igual↓
16. Est:XXX qué poníamos↑
17. P1-AL que esas tres↓ ((se acerca a la imagen y señala)) esas tres CÉlulas del sistema nervioso se las llama microglia es una ↓ la microglia comprende MUchas células oligodendrocitos y atrocitos son específicas↓ no importa↓ TODas ((señala la imagen)) las células del sistema nervioso central que NO son la neurona tienen como función ((señala la imagen))
18. Est [son QUÉ]
19. P1-AL [la nuTRición] ((CE escribe: *nutrição*))

En la extensa intervención inicial de este extracto (t.1) el discurso oscila entre el paradigma lingüístico y disciplinar. Alicia comienza anunciando el tratamiento de un tipo de célula específica del sistema nervioso: *la microglia* y establece diferencia con la neurona, el principal componente del sistema nervioso. A esta estrategia de contraste, centrada en la dimensión disciplinar, le sigue una práctica bilingüe que consiste en denominar el concepto neurona en las dos lenguas de trabajo y en señalar la diferencia morfológica (como les dije↓ es masculino↓ para nosotros es femenino la neurona). Luego, se vuelve a poner el foco en la dimensión disciplinar al referir a la función de nutrición de las células accesorias. Al final de la intervención, Alicia apela a una estrategia bilingüe cuando solicita a los y las estudiantes, en inglés y en francés, que registren por escrito los conceptos que van desarrollando. Alicia me interpela (¿cómo se dice?) para solicitar el equivalente en portugués. Ante mi respuesta (t.2), Alicia repite el término como un modo de incorporarlo a su repertorio (t.3).

Estas prácticas espontáneas de microalternancia, sin vínculo con el saber disciplinar, me animan a tomar la iniciativa de solicitar el registro en portugués de algunos saberes que Alicia irá verbalizando en español (t.8 y t.10). Alicia acepta la propuesta mediante recursos no verbales y anuncia a la clase la estrategia bilingüe (t.11): yo escribiré los conceptos en portugués y los y las estudiantes lo harán en una de las dos lenguas, a su elección. El intercambio se orienta, luego, hacia el paradigma disciplinar con la denominación de las neuronas accesorias en español (t.13). Luego, el foco vuelve al paradigma lingüístico

mediante una reflexión comparativa con el portugués de la ortografía de los términos que nombran las células accesorias (t.15). Alicia categoriza dos de ellas dentro del tipo de células de la microglia. Sin embargo, su interés principal, no es tanto que los y las estudiantes conozcan las categorías de células; sino que reconozcan la función de nutrición (t.17). En mi rol de apoyo, registro en portugués dicho saber inscripto (t.19). De este modo, esta alternancia léxica que marca el paso de la oralidad en una lengua a la escritura en otra, tiende a reforzar el concepto.

Del análisis de esta instancia explicativa podemos inferir un régimen de participación de asistencia por parte de la profesora de idioma. Concretamente, mi rol es de apoyo técnico y lingüístico en el desarrollo de la actividad. Si bien la dinámica bilingüe, consistente en el registro escrito en portugués de saberes obligatorios verbalizados en español (por Alicia), es impulsada por mí; observamos que la profesora de Biología también despliega estrategias con foco en la dimensión lingüística a partir del contacto de lenguas (comparación morfológica y ortográfica).

De este modo, observamos que durante la exposición con apoyo de imágenes, el discurso explicativo de Alicia se desarrolla en español pero los términos escritos en lengua extranjera son la oportunidad para incentivar la participación de los y las estudiantes y promover reflexiones intralingüales e interlingüales. El siguiente extracto ejemplifica otras estrategias de puesta en relación entre lenguas:

Extracto 29: Axón

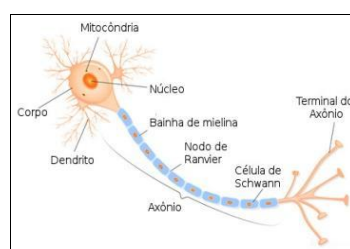


imagen proyectada

1. P1-Al acá↑ tenemos la neurona↑ con sus TRES partes principales↓ ((CLA se dirige al pizarrón)) qué será esto↑ ((señala el término "corpo" y el sector de la imagen))
2. ISA el cuerpo↓
3. P1-Al el cuerpo↓ el cuerpo↓ de la neurona también se llama SOMA ↓se acuerdan↑ que las células so:MATICAS eran las células de cualquier parte del cuerpo↓ menos las sexuales↑bueno↓ porque soma↑ quiere decir cuerpo↓ mh↑ bueno↓ entonces↓(.)el cuerpo o el soma de la neurona↑ seria la parte gorDIta↓ ((gesto con la mano para visualizar la forma)la parte esférica digamos↓((gesto con la mano para indicar forma

- esférica)) bastante esférica↓ y TENEMOS DOS tipos de prolongaciones↓ las prolongaciones cortas↑ que son estas↓ ((señala la imagen)) MU:Y ramificadas↓(0.3) que se llaman↑
4. ISA dendritas↓
 5. P1-Al dendritas↓ en español es femenino↓ dendritas↓si↑ y U:na ((gesto de número uno con la mano)) prolongación larga↓ que es esta↓ ((señala la imagen)) que se llama↑
 6. MAR axón↓
 7. P1-Al axón↓ en español es hasta ahí↓ ((señala un corte en la palabra en portugués "axônio") y con tilde también↓ si↑ axón↓

Alicia comienza presentando la hormona e identificando en la imagen las partes que la componen (t.1). A partir de la atención puesta en el término *corpo* solicita el equivalente en español. La respuesta de la estudiante JOA (t.2) abre una intervención que inicia con la repetición como estrategia de evaluación positiva seguida de una relación de equivalencia intralingual (el cuerpo de la neurona también se llama soma/ el cuerpo o el soma) (t.3). La introducción del concepto *soma* le permite establecer un nexo temático con un saber disciplinar previo: *las células somáticas*. Continúa la descripción de la neurona señalando una propiedad atributiva vinculada con la forma del cuerpo de la neurona, propiedad que reafirma mediante el uso de un término familiar (*gordita*) y otro más técnico (*esférica*). La modalidad de descripción de la neurona continúa con la participación de los y las estudiantes mediante la estrategia de contraste que incentiva Alicia: las prolongaciones cortas (t. 3), que los y las estudiantes asocian a las dendritas (t.4) y las prolongaciones largas (t.5), que identifican con el axón (t.6). La primera respuesta da lugar a una comparación morfológica con el español (dendritas en español es femenino) y la segunda moviliza en la comparación ortográfica del término *axonio* (axón en español es hasta ahí y con tilde) (t.7).

En los tres fragmentos seleccionados, el foco de atención lingüística recae en el léxico de saberes disciplinares y nos revela que la profesora de Biología se muestra sensible a fenómenos lingüísticos involucrados en su discurso explicativo. Ahora, las estrategias bilingües, derivadas del contacto, no van más allá de la mención y de las referencias lingüísticas, es decir, no sugieren una reflexión sobre el concepto en sí.

7.4 La interacción bilingüe: la dramatización y la entrevista

En esta sección daremos cuenta de dos tareas interactivas registradas en las cátedras compartidas: 1) la dramatización del proceso de sinapsis (Biología y Portugués) y 2) la entrevista a un migrante haitiano (Ciudadanía y Francés).

Según hemos visto, en la planificación de la cátedra compartida de Biología y Portugués (véase capítulo 6), la dramatización fue pensada como una tarea integradora para que los y las estudiantes pudieran apropiarse del proceso de la sinapsis asumiendo roles y discursos para explicar la conexión entre neuronas. Esta actividad de cierre de tratamiento del tema fue planeada en modo bilingüe, mediante la inclusión de intervenciones en portugués. Por su parte, la entrevista, organizada bajo la modalidad de encuentro con un migrante haitiano de habla francesa, también formó parte de una actividad integradora final en la cátedra compartida de Ciudadanía y Política y Francés. En esta última, los objetivos lingüísticos proyectaban la práctica interactiva en lengua extranjera, puesto que se habían acordado, previamente, preguntas bilingües para un encuentro cuyo funcionamiento también se pensaba en modalidad bilingüe. Los objetivos disciplinares pretendían dar anclaje a temáticas referidas a migrantes y derechos humanos en una experiencia e historia de vida. En este apartado, nos detendremos en las interacciones vinculadas a las actividades preparatorias de desarrollo de cada una de estas tareas en las aulas para observar la movilización de estrategias mono, bi-plurilingües y la distribución de roles y lenguas en la co-docencia.

Durante la organización de la dramatización sobre la sinapsis, observamos que Alicia toma las riendas de las tareas preparatorias orientadas al saber disciplinar. Su estrategia principal consiste en recuperar saberes sobre el proceso de sinapsis en el aula mediante una explicación del proceso, en español, que acompaña con un dibujo en el pizarrón (Figura 8). Esa instancia es la oportunidad para definir los y las participantes, el lugar donde se va a llevar a cabo la dramatización (el patio) y para organizar la dinámica de la actividad interactiva. En esta etapa, mi rol es de asistencia y consiste en registrar datos tales como los nombres de estudiantes participantes y los roles que asumirán en la dramatización. Tal como habían acordado en la planificación (véase capítulo 6), Alicia plantea la alternancia español-portugués en los diálogos. El siguiente extracto registra la negociación de esta estrategia bilingüe.

Extracto 30: Dramatización

Tema: Sistema nervioso. Sinapsis

Tipo de documento: guion de la dramatización

Lengua de los documentos: portugués /español

Participan: P1-AL (profesora de biología) y P2-CE (profesora de portugués e investigadora)

Estudiantes: ISA- MAR- MAT-JOA-DAN- DEB-LIL-ALE-NAH DAI

Fecha de registro: 24- 09-20



Figura 8. Preparación de la dramatización

- 1 P1-AL ALguien se anima↑ de todos los participantes y las participantas↑ [Sic] alguien se anima↑ a hacer su parlamento en portugués↑
- 2 JOA no↓
- 3 DEB yo no↓
- 4 ISA ((levanta la mano))
- 5 NAH por supuesto que no↓
- 6 P1-AL la profe los prepara↓(.) la profe los prepara↓ para que lo hagan↓((señala a CE y CE realiza gesto afirmativo))
- 7 DEB ah↓ sí la profe lo prepara sí↓
- 8 NAH ah↓ entonces yo sí↓
- 9 JOA sí↓ ((levanta la mano))
- 10 P1-AL obvio que sí↓ y no hace falta↓ que sean las dos personas↓ por ejemplo↓ ustedes son tres acá↓ puede que uno lo diga en portugués↓ no hace falta que sean los tres (...)
- 11 P1-AL hay alguna posibilidad (.)↑ de que YO les mande↑ digamos el speech↓ de lo que tienen que decir cada uno↓ en un audio↑
- 12 Est sí↓ sí↓
- 13 P1-AL y ustedes lo pasan al resto↑ de XXX se lo mando a ISA↑ ((mira a Isa))
- 14 ISA sí↓
- 15 P1-AL Les mando el audio↑ ustedes lo pasan↑ y se lo estudian↓ es una pavada↓ así ((gesto de tamaño pequeño con la mano))es lo que tienen que estudiar↓
- 16 P2-Ce ((mira a AL) yo lo puedo tener en portugués↓ para los que quieren↓((dirigiéndose a los/las estudiantes))me dicen quien quiere en portugués↓ y yo lo traigo en portugués↓ y lo practicamos↓ en XX((gesto con la mano))((varios estudiantes levantan la mano))
- 17 P1-AL es un ratito↓ (..) por ejemplo↓ la proteína tiene que poder decir↓ perdón el retículo endoplasmático↓ tiene que poder decir↓ tengo que fabricar una proteína↓ con la información que me dio el ADN↓ eh↓ entonces a ver↓ necesito qué necesito para armar una proteína↑
- 18 NAH una proteína
- 19 P1-AL A MI NO Á CIDO↓ pum↓ aparece la proteína y dice↓ eu no puedo estar acá *solinha*↓ ((gesto corporal con las manos y dirige la mirada a CE))
- 20 P2-CE *sozinha*↓
- 21 P1-AL *sozinha*↓

Tras la pregunta de Alicia sobre el uso del portugués en el diálogo (t.1), gran parte del alumnado, excepto la estudiante ISA (t.4), rechaza la propuesta (t.2, t.3 y t.5). Recién cuando Alicia anuncia que yo asistiré en la preparación del discurso oral en la lengua extranjera (t.6) los y las estudiantes aceptan el desafío (t.7, t.8 y t.9). En (10) Alicia sugiere la alternancia español-portugués en los actos de habla del guión de la obra. Dicha estrategia define un modo bilingüe en el que ambas profesoras nos involucramos con tareas bien delimitadas (t.15 y t.16): Alicia define el contenido del parlamento y envía el texto y audio en español a los y a las estudiantes mientras yo me ocupo de traducir los textos, enviados por Alicia, al portugués, elaborar los audios respectivos y asistir en la práctica oral en la lengua extranjera (Anexo XV). El ejemplo brindado por AL (t.17 y t.19) confirma mi papel de ayuda lingüística ante el discurso híbrido de Alicia con el uso de los términos *eu* y *sozinha*.

Durante la jornada dedicada a la dramatización, antes de la filmación, hubo una instancia de puesta a punto, que reafirmó la distribución de lenguas y roles. Mientras yo asistía a los y a las estudiantes en la pronunciación en portugués con estrategias puntuales orientadas a la dimensión lingüística: lectura del enunciado completo, de segmentos o de términos y solicitud de repetición al alumnado, corrección con explicitación de reglas de pronunciación (Figura 9), Alicia daba indicaciones sobre los movimientos físicos que debían acompañar los discursos en español: “mientras van diciendo esto ustedes la tienen que ir encerrando a las proteínas, ustedes van haciendo así ((gesto de un círculo) y la van rodeando” (Figura 10). Las explicaciones de Alicia estaban orientadas a asociar el sentido del mensaje al movimiento corporal.



Figura 9. Dramatización de la sinapsis – portugués



Figura 10. Dramatización de la sinapsis-proteínas

Planificada por las docentes en modo bilingüe, la producción interactiva se caracterizó por las alternancias portugués-español en las intervenciones de los y las estudiantes. En el siguiente fragmento, el uso del portugués concierne los siguientes actos de habla: saludar (2), aceptar una propuesta, solicitar colaboración (6), dar una apreciación positiva (7), anunciar una acción (9), interrogar la posibilidad de una acción (12). Algunos de ellos se formularon en las dos lenguas, tal como podemos observar en el extracto del guion a continuación:

Extracto 31: Células y proteínas

Intercambio entre el ARN y EL RER

1. EVE ¡Hola!
2. GUADA *Oi!*
3. EVE Te traigo la información que me dio el ADN.
Tenés que fabricar una proteína
4. CLAU ATP ((toca a EVE))
5. EVE que va a ser neurotransmisor para la sinapsis. Acá tenés la información del ADN
6. GUADA *Tudo bem. vou fazer isso agora mas eu vou precisar dos aminoácidos* (se dirige al grupo de tres alumnos que representan las proteínas)

Intercambio entre el RER y las proteínas

- 1 GUADA *Pequena mas poderosa, que bom!*
- 2 ATP ATP ATP
- 3 PAU *Preciso chegar até a ponta do axônio*
- 4 JOA Claro, hay que llegar hasta la punta del
axón
- 5 AGUS Ah si ¿pero cómo haremos eso?
- 6 PAU *Claro, como vamos fazer isso?*

La dramatización bilingüe fue una de las tareas más apreciadas por la profesora de Biología. En la entrevista, su valoración deja entrever una concepción de aprendizaje de la lengua asociada al desarrollo de la habilidad oral:

Para mí lo más rico de todo fueron esas pequeñísimas traducciones que los chicos se aprendieron, a partir de los chicos que hablaron en portugués (...) Lo tenían que decir sabiendo lo que estaban diciendo e interactuando con otros que los tenían que escuchar y responder. Eso fue lo más novedoso, lo más rico (...) Eso por como lo vi desde los alumnos (..)Lo que realmente tuvo una construcción de oración usable fue lo que aprendieron a decir en la dramatización

Entrevista-Alicia, 10-06-19

Los argumentos desplegados por Alicia destacan la interacción oral como una práctica novedosa en la cátedra compartida (fue lo más novedoso, lo más rico). Lo que denomina “pequeñísimas traducciones” refiere a los usos bilingües de los actos de habla. En el resto de las actividades de la unidad temática, el portugués cumplió esencialmente el rol de lengua vehicular de los documentos escritos, orales y audiovisuales; pero aquí se ponía en juego el uso de la lengua en una tarea oral concreta; lo que para Alicia significaba la “construcción de oración usable” en la dramatización.

La preparación de la entrevista con el migrante haitiano, desarrollada en Ciudadanía y Política y Francés, se llevó a cabo durante la hora de francés, Bibiana tuvo a cargo la preparación de las preguntas. La estrategia de Bibiana se desarrolló en modo monolingüe (en español) y consistió en explorar conocimientos sobre Haití, promover una búsqueda de datos en la web sobre el país (capital, moneda, población, superficie, población) y crear expectativa respecto del invitado. Luego, la elaboración de la entrevista comprendió preguntas que la profesora y los y las estudiantes fueron acordando y elaborando en modo bilingüe. Los y las estudiantes proponían en español y Bibiana las traducía al francés. Luego, las preguntas fueron organizadas atendiendo a un criterio que, según Bibiana agrupaba “primero las personales y al final las más generales” (Anexo XVI).

El día del encuentro, las preguntas fueron parcialmente recuperadas. La intervención de Joseph, el migrante haitiano, se caracterizó por momentos de exposición que iban generando nuevas preguntas no planificadas. La entrevista tuvo lugar en la hora de Ciudadanía y Política y se caracterizó por la alternancia francés- español en los discursos de Bibiana y Joseph mientras que Elsa y los y las estudiantes utilizaron el español.

El siguiente extracto permite apreciar un nivel de alternancia, en un movimiento discursivo, en el que la explicación se dio en francés y la reformulación de dicha explicación se desarrolló en español. Previamente Joseph había explicado a la clase, en español, algunas características del sistema educativo de Haití.

Extracto 32: Prestigio

6° Año turno mañana-IPEM 270 Manuel Belgrano

Tema: la migración haitiana en Córdoba

Entrevista-Lenguas en uso: en francés y español

Participan: JO (Joseph- invitado)-P1-BI (profesora de francés)- P2-EL (profesora de Ciudadanía y Política) P3-CE (profesora de francés e investigadora) Estudiantes: MA-FER-DO-NAH

Fecha de registro: 13-08-2019



- 1 JO Después de terminar con eso↓ ((señala el pizarrón el término "baccalauréat") *le bac* 2↑ cada persona puede elegir↓ En el último examen↑ cada persona va a escribir↑ por ejemplo↓(.) si quiere ser médico↓ hay materias en el examen final↑ que no tienen el mismo porcentaje↓ Una persona que quiere estudiar economía o matemática↑ debe tener un porcentaje alto↓ pero yo creo que la mayor orientación va por la medicina↓
- 2 P1-BI *il y a beaucoup d'étudiants haitiens↑ qui viennent à Cordoba↓ à l'université nationale de Córdoba↑ pour étudier la médecine↓*
- 3 JO *exactement↓*
- 4 Pi- BI *oui↓ je connais beaucoup de cas↓*
- 5 JO *oui↓ (0.3) parce que Haiti↑ a connu la dictature↓ la dictature de l'ancien président Jacques Chevallier↓ donc↑ il y a eu beaucoup de persécutions en Haiti↓ parce que les professeurs et les étudiants↑ ne pouvaient pas rester dans le pays↑ à cause des persécutions↓ il n'y avait pas la libre expression↓ l'idée↑ c'est de laisser le pays↓ aller dans un autre pays↓ juste pour pouvoir vivre pour pouvoir étudier↓ c'est pour ça↑ que dans les années 76↑ il y a beaucoup d'étudiants haitiens↑ qui viennent étudier la médecine↓ parce qu'en Haiti↑ quand on en est médecin↑ ça a beaucoup d'importance↓ on a beaucoup de prestige↓*
- 6 P2-EL en castellano↓ lo traducen↓((se mueve impaciente)
- 7 P1-BI *Oui↓* alguien puede traducir↑
- 8 P3-CE alguien puede contarlo↑
- 9 P1-BI contar ideas↓(.) de lo que acaba de decir↓ ideas entre todos↓ vamos armando↓ ((risas))
- 10 MA está diciendo↑ que hay persecuciones en su país↓ que- ay↓ que se lo explique alguien↓
- 11 P1-BI sí↓ muy bien↓ a causa de qué↑ la persecución↓ por qué↑ qué tipo de gobierno había↑
- 12 FER una dictadura↓

13 P1-BI Una dictadura↓ y entonces↑ a quienes perseguían↑ a las
 personas que hablaban bien o mal del gobierno↑
 14 DO mal↓
 15 NAH no hay libertad de expresión↓
 16 P1-BI y:: (.) qué consecuencia trajo↑ esa persecución en
 términos migratorios↑
 17 NAH muchos se van↓
 18 P1-BI se van↓ entonces↑ muchos vinieron↓ *choisissent*
L'Argentine↓ Córdoba↓ para estudiar medicina↓ *pour étudier la*
médecine↓ él dijo algo sobre ser médico en Haití↓
 19 MA que es (.) como prestigio allá↓ es muy importante↓
 20 P1-BI *oui*↓ *très bien*↓
 21 P2-EL es meritocrática la educación↓ hay mucha exclusión↑
 ((dirige la mirada a Joseph)
 22 JO: si↓ si↓ si↓

Luego de que Joseph refiriera, en español, al examen final de estudios secundarios en Haití (*Baccalauréat*) y a la preferencia de los jóvenes haitianos por los estudios superiores en la facultad de Medicina (t.1), Bibiana interviene en francés para advertir sobre la presencia de estudiantes haitianos en la Universidad Nacional de Córdoba, en la carrera de medicina (t.2 y t.4). El uso del francés en el discurso de Bibiana orienta la elección de la lengua extranjera en la siguiente explicación de Joseph (t.5), quien expone las principales causas de la migración haitiana: la dictadura, la censura y las persecuciones. Justifica, además, la elección de la medicina por parte de jóvenes migrantes haitianos apoyándose en el argumento del prestigio social del que gozan los médicos en su país. Tras estas intervenciones en francés, Elsa solicita, en tono exhortativo, la traducción al castellano, (6) Su actitud corporal y el tono de voz dejan en evidencia su incomodidad (y resistencia) por el uso de la lengua extranjera y su dificultad de comprensión. El proceso de reformulación al español es incentivado por las profesoras de idiomas (Bibiana y la investigadora). A partir de la respuesta parcial de la estudiante MA (10), que pone el foco en la idea de persecución, Bibiana impulsa, mediante preguntas (7, 8, 9), la participación de los /las estudiantes en la reformulación del discurso del joven haitiano. De este modo, se van entramando, en español, las siguientes relaciones temáticas: la dictadura (11, 12 y 13), las persecuciones a opositores (13 y 14), la censura (15), el exilio (16 a 17), la Argentina como destino para estudios superiores y el prestigio social del médico en Haití (18 y 19). Luego de este proceso de reconstrucción conjunta del discurso de Joseph, Elsa orienta el tratamiento temático preguntando a Joseph sobre la educación meritocrática y excluyente (t.21 y t.22) .La conversación continúa, luego, toda en español.

Durante el desarrollo del encuentro, fue posible advertir la resistencia de Elsa por el uso del francés en el aula (no me hagas toda la clase en francés, los chicos se inhiben). El recurso a la lengua extranjera era, así, puesto en cuestión y se

transformaba, para Elsa, en un obstáculo y causante de inhibición de los y las estudiantes. La tensión entre una opción monolingüe (español), impulsada por Elsa, y la opción bilingüe incentivada por Bibiana es una señal manifiesta de cierta resistencia a la opción bilingüe y da cuenta, además, de la separación de lenguas y de intereses respecto de la integración de SL y SD.

Según hemos visto, en las dos actividades interactivas se movilizaron recursos bilingües a través de las alternancias y las reformulaciones de una lengua a otra. Sin embargo, la actitud respecto del uso de las lenguas no maternas tuvo distinto impacto en las profesoras de disciplinas denominadas no lingüísticas. Mientras que la profesora de Biología incentivaba el uso del portugués, la profesora de Ciudadanía y Política, en una postura monolingüe, resistía la opción del habla bilingüe en el aula.

A modo de recapitulación, el siguiente cuadro sistematiza los principales hallazgos del trabajo analítico en este capítulo, atendiendo a los siguientes aspectos de la integración: roles, estrategias, recursos, valoraciones, objetivos y objetos de la integración de SL y SD.

Tabla 20

La integración en las interacciones áulicas. Cuadro recapitulativo

Aspectos de la integración	profesora de LE	profesora de DdnL
los roles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ dinamiza la comprensión interactiva de textos en lengua extranjera ▪ problematiza aspectos lingüísticos, abre secuencias con foco en la dimensión lingüística para: resolver problemas de comprensión, desarrollar competencia lingüística en LE (léxico y pronunciación) ▪ brinda asistencia lingüística a la profesora de DdnL y a los/las estudiantes (pronunciación, escritura, equivalencias) ▪ establece vínculos temáticos en la reformulación de ideas de los textos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ dinamiza la comprensión interactiva de textos en español ▪ lleva adelante el control temático de saberes de su disciplina ▪ controla el desempeño de la profesora de idioma en la gestión de saberes disciplinares ▪ brinda ayuda conceptual ▪ solicita asistencia en la lengua extranjera (equivalencias, pronunciación, escritura) ▪ establece vínculos temáticos en la reformulación de ideas de los textos
las estrategias	Modo bi-plurilingüe: <ul style="list-style-type: none"> ▪ traducción, explicación morfológica, denominación bilingüe de conceptos, repeticiones correspondencias entre lenguas 	Modo monolingüe: <ul style="list-style-type: none"> ▪ recapitulación ▪ ejemplificación ▪ categorización ▪ contraste conceptual

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ alternancia de lenguas en el discurso del aula: consigna, explicación (microalternancia) ▪ recapitulación en lengua extranjera de saberes disciplinares expuestos en español (mesoalternancia) 	Modo-biplurilingüe (prof Biología) <ul style="list-style-type: none"> ▪ comparación morfológica ▪ comparación ortográfica
Los recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ liderazgo en la gestión interactiva de los recursos en lengua extranjera que ha seleccionado (música, noticia de prensa, reporte audiovisual) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ liderazgo en la gestión interactiva de los recursos en lengua materna que ha seleccionado (poema, entrevistas con subtítulo) y en recursos icónicos (imágenes de neuronas)
las valoraciones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ manifiesta dudas en el tratamiento de saberes disciplinares 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ valoriza positivamente la ayuda técnica de la profesora de idioma (Biología) ▪ resiste el uso de la LE en la comunicación en el aula (CyP)

Respecto de los objetivos de la integración, el análisis de los fragmentos interactivos evidenció que la integración se propone, principalmente, la apropiación de saberes disciplinares. Foco principal de tratamiento en los recursos textuales, dichos saberes son tematizados por ambas profesoras. Los objetivos lingüísticos, la mayoría de ellos no explícitos, apuntan al desarrollo de competencia léxica y, en menor grado, de cierta competencia de uso de la lengua extranjera (en la dramatización y el debate) y son territorio de acción de la profesora de idioma. En las experiencias registradas, la lengua extranjera cumple un rol esencialmente vehicular y los aspectos lingüísticos problematizados se entienden como estrategias de ayuda, de la profesora de idioma a la profesora de la asignatura general, para atender problemas de comprensión o para reforzar un concepto. Así, en los roles se entretajan formas de participación y de ejercicio de poder entre las profesoras de lengua extranjera y de disciplinas sobre las que detendremos en la siguiente sección.

7.5 Formas de participación y relaciones de poder: entre la colaboración, la coordinación y la asistencia

La comprensión interactiva, en tanto práctica pedagógica impulsada a partir de la lectura o escucha de recursos textuales en las lenguas de trabajo, reveló patrones de comportamiento en instancias de la cátedra compartida de Biología y Portugués, en particular, en el trabajo con la música y el reporte audiovisual. Aquí hemos observado que la

construcción de redes temáticas en torno a saberes disciplinares se realiza en una doble vía y en opciones que oscilan entre un modo monolingüe y un modo bilingüe: 1) la profesora de idioma gestiona la reformulación oral de la música en español y la profesora de la disciplina general registra los saberes obligatorios en el pizarrón, también en español (modo monolingüe) (Extracto: Flor da pele), 2) la profesora de idioma dinamiza la instancia previa a la visualización del video y registra conceptos en las dos lenguas, luego ambas profesoras incentivan la reformulación del contenido del reporte y, junto con los/las alumnos/as, construyen redes conceptuales en torno al funcionamiento de las hormonas en el proceso de enamoramiento.

Según hemos señalado, en Ciudadanía y Política y Francés, la comprensión interactiva para tratar temas vinculados con los derechos humanos, se llevó a cabo a partir de fragmentos de entrevistas y de noticias escritas de la prensa. En el uso del primer recurso, mientras la profesora de la disciplina general tematiza con los estudiantes, en español, conceptos vinculados con la teoría sociológica de Bourdieu, la profesora de idioma registra en el pizarrón términos en francés en el pizarrón ligados a conceptos centrales que pretende recuperar más tarde. La comprensión, se inscribe así, en prácticas de alternancia (modo bilingüe) que se observan en el discurso de la profesora de idioma (microalternancia) mediante la formulación bilingüe de conceptos, de consignas y la introducción de términos en la lengua extranjera en su discurso en el aula. Con el tratamiento de la noticia de prensa, desarrollado en la clase de francés, sin la presencia de la profesora de CyP, el peso estuvo en la dimensión lingüística, en particular, en la construcción de una red léxica sobre la migración.

En la explicación con apoyo visual (Extractos 27, 28 y 29) el liderazgo de la profesora de Biología es indiscutible y la profesora de idioma sólo brinda asistencia lingüística cuando se lo solicitan. La participación de la profesora de idioma queda relegada y supeditada a las decisiones de la profesora de la asignatura general.

En las actividades de interacción bilingüe (Extractos 30, 31 y 32) observamos que las formas de participación generan asimetrías de roles. En la dramatización de la sinapsis, la profesora de idioma asume un rol subsidiario, brindando ayuda lingüística en la lengua extranjera a través de la traducción del guion y de la preparación al desempeño oral de los y las estudiantes. En el encuentro con el migrante haitiano las profesoras de idioma dinamizan la tarea mediadora de los y de las estudiantes, ante el pedido de traducción de la profesora de CyP. En ambas tareas, la integración adscribe a enfoques centrados en el contenido curricular de las disciplinas de la formación general.

De este modo, el análisis de los extractos revela que, en líneas generales, el principal objetivo de la integración es la apropiación del saber disciplinar (de Biología o de Ciudadanía y Política). Las profesoras de idiomas y de las disciplinas generales cooperan en la construcción de redes conceptuales en torno a los temas disciplinares. En cuanto a los saberes lingüísticos, éstos están al servicio del saber disciplinar y son movilizados, de modo periférico, a través de mecanismos lingüísticos y discursivos que detallaremos en la siguiente sección.

Según hemos visto, los recursos textuales y sus usos en las aulas parecen delinear formas de co-docencia orientadas a la colaboración, a la coordinación o a la asistencia. Así, en la cátedra compartida de Biología y Portugués, la música, la noticia en portugués incentivan formatos de colaboración en las tareas de reformulación; en tanto que el poema en español y las imágenes sobre la sinapsis promueven roles jerárquicos en los que la profesora de idioma cumple un rol de asistente lingüístico, dispuesta a resolver problemas léxicos, con escasa o nula participación en el tratamiento del saber disciplinar.

La ausencia de formación en lengua extranjera y en los enfoques bi-plurilingües en los planes de formación inicial y continua de los profesores de las asignaturas denominadas no lingüísticas es un factor que explica la división de roles y lenguas en el trabajo integrado y la decisión de delegar el tratamiento de recursos en lengua extranjera al profesor de idioma. Dada estas circunstancias sociales, los profesores de disciplina construyen una imagen del profesor de idioma como asistente, facilitador y ayudante en lo que respecta a cuestiones lingüísticas. El rol de asistencia, además de brindar ayudas lingüísticas mediante traducciones, explicaciones o formulaciones de conceptos en la lengua extranjera, también comprende ayudas en la organización de tareas y disposición de recursos técnicos (Extractos Microglía y Dramatización). De este modo, se instauran jerarquías de roles y de saberes como lo han demostrado, también, los estudios de Creese (2002, 2005).

En la cátedra compartida de Ciudadanía y Política y Francés, el tratamiento de textos en lengua no materna es directamente delegado a la profesora de idioma y el abordaje de la lengua como objeto se desarrolla en las horas de francés. En esos casos, la profesora de la asignatura, que ejerce el control sobre el tratamiento de los saberes disciplinares, interviene puntualmente para sumar algún concepto, en modo monolingüe, o brindar ayuda en el tratamiento conceptual (Extracto Derechos). La gestión independiente de los recursos, de las lenguas nos aproxima, en esta cátedra compartida, a una forma de trabajo coordinado pero no necesariamente colaborativo. Por otro lado, notamos aquí que la resistencia manifestada por la profesora de CyP hacia el uso de la lengua extranjera en el aula y cuya mayor tensión se

produjo en el trabajo final integrador (Extracto 32 Prestigio) está ligada a la falta de comprensión de lo que significa gestionar lenguas y saberes, producto de la ausencia de formación en perspectivas plurilingües de enseñanza. Volveremos sobre este punto en el capítulo de conclusiones.

7.6 Mecanismos lingüísticos y discursivos en las interacciones

En las cátedras compartidas observadas se registraron diversas estrategias de gestión de las lenguas en contacto, que orientan los intercambios hacia el paradigma lingüístico o disciplinar o ambos. Puntualizamos a continuación las más recurrentes:

Las traducciones

Entre los mecanismos lingüísticos observados, la práctica de la traducción consiste en la solicitud de equivalentes o bien la denominación bilingüe de algún concepto. Centrado en la dimensión léxica y orientado al paradigma lingüístico este recurso asume, en las aulas, distintas finalidades: resolver un problema de opacidad, verificar la comprensión del sentido de un concepto, reforzar un concepto a través de la formulación bilingüe. Si bien es un recurso movilizad, principalmente, por las profesoras de idiomas pudimos observar que, a lo largo del desarrollo de la cátedra compartida de Biología y Portugués, la profesora de Biología fue incorporando esta estrategia en sus intervenciones. En este caso, el diálogo metodológico, implícito, consiste en que la profesora de la asignatura vaya apropiándose de herramientas bi-plurilingües para el trabajo en el aula.

Las repeticiones

Las repeticiones de ítems lexicales en las lenguas de trabajo se desarrollan en modo monolingüe o bilingüe y forman parte de mecanismos lingüísticos asumidos tanto por las profesoras de idiomas como de las disciplinas de la formación general. Las repeticiones exactas de un término en la lengua de escolarización obedecen, en general, a evaluaciones positivas a respuestas de los /las alumnos/as y forman parte de la función evaluativa de las profesoras en la estructura de diálogo triádico. Cuando la repetición exacta de un ítem se da en la lengua extranjera, la atención se orienta a la dimensión lingüística y, al mismo tiempo que refuerza el concepto, se manifiesta como estrategia de incorporación de léxico en el repertorio lingüístico de los /las estudiantes. En los casos en que hemos registrado repetición de un ítem con variación, esta ligera modificación implica una expansión del concepto (Extracto: química do amor).

Los contrastes entre lenguas

Los contrastes observados consisten en la comparación de aspectos ortográficos y morfológicos entre las lenguas de trabajo. Este mecanismo lingüístico, que pone el foco en la dimensión lingüística, se observó en el discurso de la profesora de Biología durante la explicación, en español (con apoyo de imágenes), de las características de la neurona. Las comparaciones se insertan, en general, en el interior de un discurso expositivo oral en español con soporte escrito en portugués para reforzar el saber disciplinar.

Las explicaciones de reglas morfológicas y fonéticas

Estas estrategias, observadas en los discursos de las profesoras de lengua extranjera, ponen en foco la dimensión lingüística para resolver un problema lingüístico que se presenta a nivel de la comprensión (opacidad de un concepto) o de la producción oral (la dificultad de pronunciación de algunos conceptos).

La ejemplificación

Se trata de un mecanismo discursivo orientado al saber disciplinar y realizado, en modo monolingüe, por la profesora de la disciplina no lingüística, para ampliar la comprensión de un concepto nuclear de la disciplina. Según da cuenta la etnografía, esta estrategia fue recurrente en el tratamiento de conceptos del ámbito de las ciencias sociales tales como la protección social y la discriminación.

La recapitulación

En tanto mecanismo discursivo, y también didáctico, la recapitulación consiste en recuperar saberes disciplinares e integrarlos en una intervención que puede conducir a un nexo culminante o simplemente marcar el final del tratamiento interactivo del tema. Orientada al saber disciplinar, la recapitulación se desarrolla principalmente en modo monolingüe y estuvo a cargo de la profesora de la disciplina de la formación general. En la clase de Ciudadanía y Política y Francés, hemos observado recapitulaciones en francés efectuadas por la profesora de lengua extranjera luego de un intercambio en español (Extracto: Derechos). Este tipo de mesoalternancia tuvo incidencia en el tratamiento conceptual pues permite inscribir los ítems temáticos en categorías más amplias.

La categorización

Esta estrategia discursiva, con foco en el saber disciplinar, se observó en el interior de intervenciones explicativas de las profesoras de la formación general o en intervenciones de los /las estudiantes. Desarrolladas en modo monolingüe y en la lengua de escolarización, permiten establecer relaciones entre ítems lexicales para identificarlos dentro de una categoría (neurona, protección social por ejemplo) o función (nutrición).

Los mecanismos lingüísticos y discursivos antes expuestos ponen de manifiesto aspectos relativos al régimen lingüístico. Los modos bi-plurilingües son impulsados, principalmente, por las profesoras de idiomas mediante estrategias de traducción, de contrastes, explicaciones de aspectos formales, todas instancias donde la lengua es mencionada. Dichas estrategias surgieron incidentalmente en las interacciones ante un problema lingüístico o por el interés en ampliar el repertorio léxico en otra lengua. Las estrategias monolingües corresponden al desempeño de las profesoras de otras asignaturas, preocupadas por el tratamiento del saber disciplinar.

7.7 A modo de cierre

A lo largo de este capítulo, nos hemos propuesto comprender el funcionamiento de la cátedra compartida, con la atención puesta en el modo en que las profesoras de lengua extranjera y de disciplinas de la formación general gestionan sus roles, los objetivos lingüísticos y disciplinares, los recursos, los objetos y las estrategias cuando trabajan juntas en las aulas. Tomando como base el análisis conversacional de orientación etnometodológica, hemos pretendido identificar mecanismos lingüísticos y discursivos movilizados en las interacciones que orientan las prácticas de integración hacia modos monolingües o bi-plurilingües y hacia formas de colaboración o de asistencia.

La delimitación de unidades de análisis tomó en consideración instancias de interacción correspondientes a tres tipos de actividades desarrolladas alrededor de recursos textuales: (a) la comprensión interactiva de textos de divulgación en lengua extranjera, (b) la explicación docente a partir de recursos visuales (imágenes) en lengua extranjera y (c) la interacción oral sostenida en un guion bilingüe. El análisis de las interacciones nos ha permitido apreciar cómo las prácticas de integración de SL y SD se configuran en el marco de actividades que privilegian la apropiación de saberes de la disciplina de la formación general. Los objetivos disciplinares, tanto de Biología como de Ciudadanía y Política, son el norte del trabajo en las aulas en tanto que, los objetivos lingüísticos aparecen como subsidiarios al tratamiento disciplinar.

Respecto de la gestión de roles, es posible concluir que estas prácticas de integración definen territorios de acción en los que las profesoras de idiomas son quienes llevan adelante estrategias en modo bi-plurilingüe, focalizadas en la dimensión lingüística con el léxico como principal foco de atención y que cumplen, mayormente, un rol de asistencia lingüística y técnica. La gestión del contacto de lenguas a través de traducciones, contrastes, repeticiones en modo bilingüe y explicaciones de aspectos formales (vinculados principalmente al léxico)

orientan las estrategias de las profesoras de idiomas hacia el paradigma lingüístico. Si bien, en algunas instancias, colaboran en el tratamiento de saberes disciplinares, éstos son principalmente gestionados y conducidos, en modo monolingüe, por las profesoras de las otras asignaturas. En efecto, según hemos visto, éstas últimas ejercen el control en el desarrollo temático, problematizan escasamente la dimensión lingüística o, en todo caso, dejan hacer a las profesoras de idiomas en el trabajo a través de la lengua extranjera. La selección y uso de recursos en las aulas nos ha permitido apreciar, también, una neta separación de lenguas y de roles.

Los datos aquí expuestos ponen de manifiesto las asimetrías de roles y saberes identificadas durante la etapa planificación (véase capítulo 6) y la dificultad para equilibrar objetivos lingüísticos y disciplinares. Según el análisis efectuado, podemos afirmar que nos encontramos ante una integración débil de lengua y contenido curricular (Steffen, 2013) en la medida en que los aspectos lingüísticos tienen escasa incidencia en la problematización del saber disciplinar. Esto se explica, por un lado, por la misma política institucional del proyecto escolar que, según hemos visto en el capítulo 5, organiza las tareas de docencia en departamentos compartimentados. Por otro lado, las dificultades y resistencias en las aulas para entablar un diálogo metodológico y epistemológico, tal como proponen las normativas, obedece, además de aspectos de la organización curricular, a estilos pedagógicos y personales como la flexibilidad para compartir espacios de enseñanza con otros y otras y, en particular, nos advierte sobre la falta de políticas institucionales que hagan de las prácticas bi-plurilingües una cuestión transversal en el funcionamiento de las cátedras compartidas dentro del proyecto escolar. Se abren, así, discusiones y planteamientos en torno a las prácticas efectivas de integración de SL y SD en la cátedra compartida y a la formación docente inicial y continua en perspectivas bi- y plurilingües de enseñanza, ejes que consideramos desafíos para las políticas públicas e institucionales que abordaremos en el siguiente capítulo de conclusiones.

Capítulo 8

Conclusiones generales

Esta tesis doctoral se propuso indagar, a través de un estudio de caso en una institución educativa pública de enseñanza secundaria de la ciudad de Córdoba: el IPEM 270-Manuel Belgrano, los modos en que la integración de saberes lingüísticos y de saberes disciplinares se construye, desde las prácticas, en la vida cotidiana de la escuela y dialoga con las disposiciones oficiales que impulsan dichas prácticas. En línea con las teorías socioculturales y sociointeraccionistas asumimos, en esta investigación, una perspectiva participativa del lenguaje y del aprendizaje (Capítulo 1). Esto significa que nuestro objeto de estudio, las prácticas de integración de SL y SD, tiene lugar en comunidades de prácticas: las aulas de idiomas o de otras asignaturas de la escuela, entendidas como espacios sociales y cuyos protagonistas construyen significados en torno a la integración a través de acciones discursivas. Desde esta perspectiva, entendemos que las prácticas de integración de SL y SD se sitúan en contextos sociales que no se limitan a las aulas, sino que se vinculan con factores socio-políticos e institucionales y ponen en juego relaciones de poder e ideologías respecto de lo que significa integrar, en nuestro caso, lenguas extranjeras y saberes disciplinares.

A partir de las asunciones antes expuestas, esta investigación se propuso comprender la interacción de tres dimensiones de la integración de SL y SD en torno de las cuales se organizaron las preguntas de investigación. En primer lugar, el acercamiento a la integración desde las políticas públicas, apuntó a una contextualización socio-política de la integración desde un enfoque crítico del discurso (capítulos 3 y 4). Interesaba develar la ideología subyacente a las prácticas integradas en el discurso oficial que regula la enseñanza secundaria orientada y, en particular, el Ciclo Orientado Bachiller en Lenguas (COBL). Las preguntas que orientaron este estudio fueron las siguientes: ¿En qué contexto surge el COBL en la provincia de Córdoba? ¿Qué ideologías sobre las lenguas y su enseñanza vehiculizan los discursos oficiales que regulan el COBL? ¿Qué ideologías sostienen las prácticas de integración en la legislación sobre la enseñanza y las lenguas en el COBL? ¿Cuáles son las formas que asume la integración de SL y SD en las normativas oficiales? El análisis documental de la legislación educativa fue la principal fuente de datos en este estudio.

En segundo lugar, la aproximación a la integración en las prácticas escolares se propuso comprender los sentidos de la integración de SL y SD en la institución elegida como caso de estudio utilizando procedimientos etnográficos (capítulo 5). Las preguntas que orientaron este estudio fueron: ¿Qué valoraciones y sentidos se atribuyen a la integración en las prácticas interactivas cotidianas de la escuela? ¿Qué rol cumple el proyecto lingüístico

escolar en la legitimación de tales prácticas? ¿Qué formas adoptan las prácticas de integración en la escuela y qué espacios curriculares involucran? En este sentido, mi participación activa en las distintas actividades de la escuela permitió recolectar datos naturales de clases y eventos escolares mediante registros audiovisuales, de audio y notas de campo. Fue posible, entonces, comprender el rol del proyecto lingüístico escolar en la legitimación de ciertas prácticas de integración de SL y SD y la incidencia de actores y organismos externos en el estímulo o desinterés en dichas prácticas.

En tercer lugar, la mirada sobre la dimensión interaccional de la integración se propuso comprender las significaciones de la integración de SL y SD en instancias de planificación de secuencias de trabajo integrado entre profesoras de lenguas y disciplinas de la formación general (capítulo 6) y en las clases que funcionaron bajo el formato de cátedra compartida (capítulo 7). Las preguntas de investigación en este estudio se centraron en la relación de colaboración entre docentes de lenguas y disciplinas y en las negociaciones en las planificaciones y en las aulas y fueron las siguientes: ¿Cómo se construye la relación de colaboración entre docentes de lenguas extranjeras y de disciplinas denominadas no lingüísticas cuando planifican y gestionan juntos tareas en las aulas? ¿Cómo se negocian los objetivos, los recursos, los objetos y los roles en la planificación y gestión conjunta de tareas orientadas a la integración de SL y SD? Para este estudio, nos servimos de herramientas analíticas de los enfoques socio-interaccionistas, en particular del análisis conversacional de orientación etnometodológica.

De este modo, desde el punto de vista metodológico, esta tesis doctoral pretende echar luz sobre las prácticas de integración de SL y SD conjugando las contribuciones de tres tradiciones metodológicas: el análisis crítico del discurso, el enfoque etnográfico y el análisis interaccional. En este sentido, esta investigación aporta a una mirada interdisciplinaria y crítica sobre prácticas sociales institucionalizadas en el ámbito escolar, sin reducir la integración de SL y SD a una mirada pedagógica o con foco en los resultados; aspectos sobre los que la literatura sobre el tema se detiene preferentemente.

La comprensión, a través de la etnografía, de las formas de decir y hacer la integración de SL y SD en la realidad de la escuela es la principal aportación de esta tesis y es algo que un estudio documental, por un lado y en un estudio interaccional por el otro, tomados separadamente no lo hubieran permitido. En este sentido, la construcción de una red contextual de datos conformados por materialidades diversas (entrevistas, documentos y clases) y la observación participante en las dinámicas institucionales fueron fundamentales para llevar adelante esta investigación multidimensional.

8.1 Síntesis de la investigación

La etnografía en el IPPEM 270-Manuel Belgrano nos permitió poner en diálogo, en sus múltiples dimensiones, el aspecto declarativo (“decir”) con el aspecto performativo (“hacer”) de la integración de saberes lingüísticos y saberes disciplinares. Entre las normativas, las prácticas institucionales y las decisiones docentes en la planificación y la gestión de las clases es posible advertir espacios de contrastes y de tensiones entre el modo en que el discurso oficial entiende la integración de SL y SD y el modo en que los actores institucionales la significan en las decisiones cotidianas. La escuela, la planificación y las aulas se constituyen, así, en terrenos de disputas entre protagonistas cuyos intereses y cuyas ideologías en torno a la integración de saberes lingüísticos y disciplinares no siempre van en un mismo sentido. A modo de síntesis de esta tesis, nos detendremos en estos terrenos de significación para mostrar los interjuegos que se abren al articular estas tres dimensiones de la praxis: la escuela, la planificación y las aulas con lo que establecen las normativas acerca de la integración de SL y SD.

En el IPPEM 270-Manuel Belgrano, las prácticas de integración observadas están vinculadas a un tipo de plurilingüismo inserto en un discurso economicista (Martín Rojo & Pujolar, 2020), alineado a un perfil de ciudadano integrado al mundo y a la región y que reconoce el valor de las lenguas curriculares consideradas como activos económicos, garantes de movilidad social, de acceso al mundo laboral y a los estudios superiores. Tanto el discurso de la normativa oficial que regula el funcionamiento de la orientación Lenguas, como el discurso de docentes y estudiantes del IPPEM 270-Manuel Belgrano ponen de manifiesto el valor de prestigio de las lenguas de enseñanza erigidas, en el plan curricular de la orientación, como espacios disciplinares compartimentados y jerarquizados. Esta visión sobre las lenguas y su enseñanza tiene larga tradición en la historia de la formación especializada en lenguas, ya desde los antecedentes del COBL. La aproximación histórica y discursiva a los principios de política lingüística que funda el COBL da cuenta, también, de esta racionalidad economicista como sentido común acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras internacionales. En este sentido, en el proyecto lingüístico escolar del IPPEM 270, las lenguas extranjeras (lenguas internacionales) son reconocidas como parte de la formación específica, en tanto saberes lingüísticos en sí mismos y aparecen desvinculados de los saberes disciplinares de la formación general. Tanto los planes curriculares de las disciplinas lingüísticas como de aquellas denominadas no lingüísticas se sustentan en ópticas monolingües y no hay mención al tratamiento de saberes disciplinares a través de otra/s lengua/s. Además, hemos dado cuenta del rol de organismos externos en la escuela, cuyas

acciones apuntan a intensificar el aprendizaje de lenguas en los compartimentos de cada disciplina. Los y las estudiantes de la orientación se posicionan críticamente respecto de esta separación que sienten y viven entre las lenguas y las demás disciplinas en la escuela.

Si bien las normativas nacionales y provinciales que regulan el COBL se apoyan en una perspectiva plurilingüe, sostenida en una visión transversal del lenguaje, la falta de especificidad sobre un tratamiento bi-plurilingüe de saberes escolares, deja en manos de las instituciones escolares y de sus actores la concreción de dichas prácticas. El proyecto lingüístico escolar del IPEM 270-Manuel Belgrano no pone en discusión el rol del español como principal y único vehículo de saberes escolares de las disciplinas de la formación general del COBL. Dichas disciplinas están a cargo de docentes que organizan el dictado de sus asignaturas en modo monolingüe y se encuentran alejados /as de las dinámicas de enseñanza integradas que sostienen las normativas para el COBL. Esto explica, en parte, que las prácticas integradas de SL y SD sean impulsadas por los y las profesores/as de idiomas.

Otro factor que revela cómo se sitúa la escuela frente a la integración de SL y SD es el modo de organización del trabajo docente por departamentos, asociados a asignaturas afines, que no crea condiciones institucionales favorables a la integración entre lenguas y disciplinas. Esta división entre áreas y roles se ha puesto de manifiesto, también, en los distintos eventos escolares de la orientación lenguas (ferias, salidas, proyectos artísticos) que han mostrado que son las y los profesores/as de idiomas quienes se identifican, principalmente, con la formación en lenguas y asumen el protagonismo de las acciones de difusión y de incentivo del aprendizaje de lenguas en la orientación. Para las profesoras de idiomas, las prácticas que integran las lenguas con otros saberes curriculares responden a una forma de impulso innovador en la enseñanza de lenguas; mientras que para las profesoras de otras asignaturas se trata, principalmente, de una oportunidad para ampliar saberes de sus planes curriculares. En este punto, el estudio de las normativas ha revelado que solo los documentos referidos a la enseñanza de lenguas (los NAP-LE y el diseño curricular de la provincia de Córdoba para el COBL -Tomo 6) refieren, de manera muy genérica, a la integración desde una perspectiva exolingüe y bi-plurilingüe. Esta perspectiva de tratamiento de saberes a través de otra/s lengua/s está ausente en los lineamientos curriculares de las demás asignaturas de la orientación Lenguas.

En orden a la gestión institucional, las acciones de formación continua, impulsadas por la dirección de la escuela en vínculo con las autoridades ministeriales, se hacen eco del movimiento de reforma educativa de la LEN 26.206 que incentiva prácticas que tienden a poner en cuestión la tradicional organización escolar de un currículo compartimentado. Según

hemos observado, las acciones formativas orientadas a la integración de SL y SD, aún incipientes, desafían el trabajo interdisciplinario pues tienden a separar las lenguas y los roles docentes.

La escasa problematización de las normativas oficiales respecto de la integración de saberes lingüísticos y saberes disciplinares desde una óptica bi-plurilingüe, que implica considerar aspectos relativos a las alternancias de lenguas (Duverger, 2007, 2009; Gajo et al., 2015; Steffen, 2013), a la articulación entre las dimensiones lingüísticas y disciplinares e, incluso, a los perfiles docentes a cargo de los espacios curriculares y sus condiciones de trabajo, se traduce en la realidad escolar, en prácticas de integración de SL y SD periféricas, voluntaristas y poco estables. Los datos procedentes de las entrevistas, de los grupos de discusión, de las observaciones y notas de campo nos aproximan a distintas denominaciones de las prácticas de integración en las aulas (secuencia didáctica, cátedra compartida, jornada, proyectos). Estas diversas formas de identificar la integración son reveladoras de la multiplicidad de sentidos y formas de implementación, algunas de ellas (la secuencia didáctica, por ejemplo) no contempladas dentro de los formatos de integración de saberes en la legislación escolar.

En el trabajo en terreno, el interés se ha centrado en una de las prácticas de integración que se ha institucionalizado en relación con el discurso oficial: la cátedra compartida. En particular, nos ha interesado la cátedra compartida entre profesoras de lenguas extranjeras y de asignaturas de la formación general. Las entrevistas, las notas de campo y las observaciones de clases descubren en la cátedra compartida, un modo de “hacer” integración atravesada por los deseos de innovación para las profesoras de lenguas y de refuerzo de saberes para las profesoras de las otras asignaturas. El trabajo en pareja pedagógica, si bien está habilitado por la normativa que regula el funcionamiento de la cátedra compartida, se revela una modalidad muy costosa para quienes deciden incursionar en ella pues exige un aumento de horas de trabajo que no son reconocidas económicamente en sus cargos. Según hemos visto, el costo y el esfuerzo laboral recaen principalmente en las profesoras de idiomas.

La mirada puesta en el funcionamiento de dos experiencias de cátedra compartida reveló distintos modos de entender el rol y el estatus de los saberes lingüísticos y disciplinares implicados. En el 4.º año, la cátedra compartida entre Biología y Lengua Adicional -Portugués, involucró espacios curriculares de distintas divisiones (4.º y 6.º años). Esta opción, no sólo desafía lo dispuesto en la normativa acerca del funcionamiento de la cátedra compartida, sino que impacta en la función de la lengua extranjera, concebida en su

rol principal de vehículo de saberes disciplinares. Por el contrario, en el 6.^{to} año, la cátedra compartida entre Ciudadanía y Política y Lengua Adicional -Francés involucró espacios curriculares con estatus propio del último año del COBL. El diálogo metodológico y epistemológico en la planificación e implementación conjuntas de la cátedra compartida, contemplado en las normativas, se reveló un terreno sinuoso en las prácticas efectivas.

El análisis de los intercambios de la planificación de las cátedras compartidas posibilitó una comprensión pormenorizada del trabajo interdisciplinario y puso en evidencia el rol principalmente subsidiario de las profesoras de lenguas a las exigencias de las profesoras de las disciplinas denominada no lingüísticas. En las dos cátedras compartidas, los objetos de integración recaen en temas disciplinares impuestos por las profesoras de la formación general y en aspectos léxicos bi-plurilingües, útiles a la formulación de saberes obligatorios, definidos por las profesoras de idiomas. El consenso en torno a saberes relevantes y a capacidades fundamentales con vistas a desarrollar saber complejo y socialmente relevante, tal como lo entiende el discurso oficial, no aparece en el horizonte de las discusiones registradas.

Los intercambios de planificación revelaron asimetrías de roles a la hora de definir los saberes, seleccionar y didactizar los recursos en lengua no materna para las aulas, tareas que las profesoras de asignaturas generales dejan en manos de las profesoras de idiomas. Si bien notamos actitudes de aceptación por parte de las profesoras de la formación general hacia las prácticas de integración de SL y SD propuestas por las profesoras de idiomas; también observamos actitudes de resistencia (Davison, 2000) a abandonar metodologías de clases monolingües o al tratamiento de ciertos temas a través de otra/s lengua/s.

En las aulas, hemos notado que las prácticas de integración de SL y SD definen territorios de acción en los que las profesoras de idiomas son quienes llevan adelante estrategias en modo bi-plurilingüe, focalizadas en la dimensión lingüística (algunas planificadas, otras espontáneas y con el léxico como principal foco de atención lingüística), cumplen un rol de asistencia lingüística y técnica; mientras que las profesoras de las otras asignaturas ejercen el control en el desarrollo temático, problematizan escasamente la dimensión lingüística o, en todo caso, dejan hacer a las profesoras de idiomas y optan por modos monolingües para el tratamiento de saberes de sus asignaturas.

Los estudios interaccionales en las aulas han revelado que, además del estatus de las disciplinas y de aspectos ligados a la formación docente, existen otros factores que inciden en la distribución de roles docentes en la integración y que permiten identificar prácticas más orientadas a la asistencia y otras más a la colaboración. La naturaleza de los temas abordados

y el tipo de recursos textuales de apoyo han demostrado generar mayor o menor colaboración en el desarrollo del trabajo integrado. Así, en la cátedra compartida de Biología y Portugués, el uso de una música en lengua extranjera promueve instancias de mayor colaboración en la docencia compartida que el abordaje de imágenes sobre las neuronas y la sinapsis donde la profesora de idioma asume un rol de asistencia. En Ciudadanía y Política y Francés, el tratamiento de temas vinculados a los derechos de niños, niñas y adolescentes en la sociedad argentina y francesa se plasmó, luego en las clases, en un trabajo coordinado en el que cada profesora se ocupaba de la búsqueda de recursos en las lenguas extranjeras y lideraba su tratamiento.

En las aulas, la distribución de roles y lenguas en la integración se vio plasmado en las estrategias implementadas por cada profesora. Las estrategias de las profesoras de idiomas se orientan con más fuerza al paradigma lingüístico, a través de traducciones o equivalencias, contrastes, repeticiones en modo bilingüe y explicaciones lingüísticas. Allí la lengua es objeto de reflexión para facilitar la comprensión de un término opaco, para evaluar una respuesta en la comprensión interactiva, para introducir reglas fonéticas y morfológicas de la lengua extranjera, para reforzar algún concepto. La idea de refuerzo deriva de la denominación bilingüe de un término que remite a un saber disciplinar; pero no problematiza en sí mismo el concepto. En líneas generales, las estrategias bi-plurilingües, movilizadas en las aulas, sostienen el rol de asistencia de las profesoras de idiomas en el abordaje de los recursos en lengua extranjera. Los mecanismos discursivos tales como las ejemplificaciones, las recapitulaciones, las categorizaciones o especificaciones, son desarrolladas, en modo monolingüe, por las profesoras de las asignaturas generales y se orientan al paradigma disciplinar. Las profesoras de disciplinas problematizan escasamente la dimensión lingüística y dejan en manos de las profesoras de idiomas esta tarea. En estos territorios de acción de cada una se distribuyen los roles, las lenguas y las estrategias en la cátedra compartida. Entendemos que estos mecanismos lingüísticos y discursivos, específicos de un trabajo que involucra dos lenguas y dos profesores/as en la gestión de las clases, forman parte de consensos metodológicos y epistemológicos necesarios para una integración efectiva, aspecto no contemplado en la normativa que define el funcionamiento de la cátedra compartida o de otros formatos de integración de saberes para el COBL.

8.2 Proyecciones y desafíos

A la luz de los resultados, anteriormente expuestos, el trabajo realizado en esta tesis doctoral señala futuras líneas de reflexión e investigación que se articulan en torno a tres dimensiones. En primer lugar, *la formación inicial y continua de docentes* de todas las áreas curriculares, en segundo lugar, *el proyecto lingüístico escolar como herramienta de transformación* hacia prácticas educativas que contemplen la integración de SL y SD como parte de una política lingüística explícita a nivel institucional y en tercer lugar, *el funcionamiento de la docencia compartida en las aulas*, formato poco común en los dispositivos de enseñanza bi-plurilingüe.

8.2.1 La formación docente y los enfoques bi- y plurilingües

Tradicionalmente la formación inicial de los profesores y profesoras de lenguas y de otras disciplinas denominadas no lingüísticas se desarrolla en ámbitos institucionales de nivel superior (universitarios y no universitarios) que no dialogan entre sí, ni en los contenidos de los planes curriculares, ni en la implementación de acciones formativas conjuntas que permitan pensar *transversalidades, articulaciones y problematizar los enfoques bi-plurilingües de enseñanza*.

En la formación continua, según dimos cuenta en la investigación, surgen propuestas formativas incipientes, impulsadas por el ministerio de educación de la provincia, que involucran el trabajo conjunto de equipos técnicos de distintas áreas curriculares lingüísticas (Lenguas Extranjeras y Ciencias Naturales, según referimos en esta tesis) para la implementación de propuestas de aprendizajes integrados. Tales iniciativas merecen tomar fuerza desde las políticas públicas, sostenerse y enmarcarse en *estructuras de formación sostenida, en dinámicas de investigaciones colaborativas* (Nussbaum, 2017). Estos modos de construir conocimiento acerca de la integración de SL y SD, entre profesores/as de lenguas y de otras disciplinas escolares, investigadores/as y profesores/as en formación trabajando en un proyecto común, genera condiciones de reflexión conjunta, sistemática e interdisciplinaria en y a partir de la acción; pero, además, crea nexos entre comunidades científicas, y escolares sostenidas en relaciones de colaboración.

Tal como refiere Nussbaum (2017) la investigación colaborativa se nutre de la investigación-acción y de los procedimientos de la etnografía para llevarla a cabo. En esta línea, una acción investigativa sobre la integración de SL y SD, con foco en distintos formatos de funcionamiento en las aulas (la cátedra compartida no es más que uno de ellos), podría contribuir a construir saberes didácticos en torno a la gestión del plurilingüismo en las

aulas, a partir de la observación formalizada de los modos en que se implementan y articulan regímenes de alternancias de lenguas en los niveles macro, meso y micro (Duverger, 2007, 2009). Las etapas del trabajo integrado, sugeridas en las normativas nacionales, que consideran la puesta a punto, la formulación, la implementación y la evaluación de experiencias interdisciplinarias, podrían dar el anclaje y la estructura de modalidades de investigación colaborativa en proyectos de integración situados.

En los profesorados, ámbitos centrales de la formación inicial de maestros/as y profesores/as de lenguas y de otras asignaturas, se impone la revisión de planes curriculares para introducir los enfoques plurilingües de enseñanza. Una postura plurilingüe en la formación inicial podrá involucrar acciones con diversos formatos de funcionamiento (seminarios, talleres, estancias, proyectos de investigación colaborativa, por ejemplo) con el objetivo de brindar herramientas para una práctica de enseñanza de saberes escolares sensible a los usos lingüísticos en situación exolingüe y para una gestión planificada del plurilingüismo escolar.

8.2.2 El proyecto lingüístico escolar como espacio de diálogo entre disciplinas

Con vistas a optimizar el trabajo integrado, una herramienta a considerar en la organización de la vida escolar del COBL (y de otras orientaciones de la escuela secundaria) es *el proyecto lingüístico escolar en tanto instrumento de acción y transformación de las prácticas educativas*. La construcción de un proyecto lingüístico que incentive el diálogo entre los departamentos docentes, los consensos en torno a los objetivos lingüísticos y disciplinares, en torno a lo que significa enseñar a escribir, a leer y a hablar en la escuela, a las formas de alternancia de lenguas en sus niveles macro, meso y micro y al funcionamiento de la docencia compartida potenciarán las prácticas de enseñanza integradas de SL y SD. Hemos visto que en el proyecto lingüístico del IPEM 270 confluyen acciones de actores con distintos intereses y distintos direccionamientos: unos buscan innovar, otros seguir reforzando saberes, otros formar recursos, otros brindar asistencia. Pensar la integración de SL y SD como parte de la política lingüística institucional plantea, también, la necesidad de trabajar en asociación con otras agencias que intervienen (o pueden intervenir) en la escuela: los pasantes, las instituciones formadoras, los voluntariados y otros territorios de la escuela (la biblioteca, por ejemplo) para que la perspectiva bi-plurilingüe se extienda a todo el currículo del COBL y a otros espacios escolares.

En otro orden, si bien esta investigación se centró en el ciclo orientado de una escuela secundaria pública, es necesario continuar y ampliar los estudios etnográficos sobre las

prácticas de integración de saberes lingüísticos y disciplinares en otros contextos y niveles educativos. Tomar nuevos datos de otras realidades, por ejemplo, las escuelas secundarias bilingües que implementan formatos específicos de enseñanza de disciplinas a través de otras lenguas, cuyos estudios etnográficos son aún escasos. Una descripción densa de otros modos de funcionamiento de formatos de trabajo integrado e interdisciplinario, incentivados por las normativas oficiales tales como las jornadas de integración de saberes, los proyectos socio comunitarios que involucran docentes de lenguas y otras asignaturas trabajando juntos/as en las aulas, permitirá una mejor comprensión del modo en que los saberes, tanto lingüísticos como disciplinares, interaccionan en otros ámbitos escolares con otras dimensiones sociales y educativas tales como otras orientaciones de la escuela secundaria u otras modalidades: educación rural, educación técnica, educación intercultural bilingüe, educación especial.

8.2.3 La cátedra compartida como dispositivo de acción colaborativa e interdisciplinaria

La cátedra compartida, en tanto alternativa pedagógica de aprendizaje integrado, precisa continuar a ser observada de manera sistemática en sus instancias de planificación, implementación y evaluación. En esta investigación, hemos puesto el foco en instancias de planificación y de implementación, pero no de evaluación. La evaluación de los aprendizajes de secuencias de enseñanza que apuntan a la integración de SL y SD requiere ser mirada, no sólo desde una perspectiva de resultados sino también de procesos de apropiación de saberes tanto lingüísticos y disciplinares. Es posible, además, ampliar los ejes de articulación entre áreas curriculares además de los saberes emergentes y transversales que estipula la normativa. Un ámbito poco explorado en materia curricular, por ejemplo, capaz de favorecer el diálogo entre docentes de lenguas y de disciplinas de otras áreas curriculares es la dimensión discursiva de las disciplinas escolares. Si asumimos que el lenguaje atraviesa los aprendizajes escolares y las prácticas del lenguaje son saberes prioritarios para las autoridades ministeriales, entonces es necesario diseñar acciones concretas para la construcción de una cultura educativa sensible a los aspectos lingüísticos y discursivos en todo el currículo. Un currículo que, además, incorpore la problemática bi-plurilingüe en los procesos de alfabetización, que reconozca y dialogue con las prácticas lingüísticas familiares y comunitarias y no esté solamente al servicio de un proyecto lingüístico escolar que busque formar ciudadanos/as rentables a través del aprendizaje de lenguas extranjeras hegemónicas. Entonces, se podría garantizar una educación bi-plurilingüe al servicio de la inclusión.

Referencias bibliográficas

- Abratte, J. P. (2010). Las reformas educativas de los '80 y los '90 en la Provincia de Córdoba. Entre el imaginario democrático y el neoliberal. En Roitenburd, S y Abratte, J-P. (comps) *Historia de la Educación en la Argentina del discurso fundante a los imaginarios reformistas Contemporáneos* (pp. 315-334.) Córdoba: Ed. Brujas.
- Alber, J.L ; Py, B. (1985). Interlangue et conversation exolingue. *Cahiers du Département des Langues et des Sciences du Langage*, (1), 30-47
- Alcalá Recuerda, E. (2006). *Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula*. Tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. (1994). Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/328585?seq=1#page_scan_tab_contents
- Alvardo, M. (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Cuadernos universitarios, 8, Universidad Nacional de Quilmes.
- Arkoudis, S. (2000). I have linguistic aims and linguistic content. *ESL and science teachers planning together. Prospect* 15, 61–71. Recuperado de: http://www.ameprc.mq.edu.au/_data/assets/pdf_file/0007/241468/Prospect_15,1_Article_5.pdf
- Arkoudis, S. (2006). Negotiating the Rough Ground between ESL and Mainstream Teachers. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(4), 415-433.
- Arkoudis, S. (2007). Collaborating in ESL Education in Schools. In J. Cummins & Ch. Davison (Eds) *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 365-377). doi 10.1007/978-0-387-46301-8_26
- Baetenes Baerdsmore, H. (1999). Consolidating Experience in Plurilingual Education. In D. Marsh & B. Marsland (Eds.), *CLIL Initiatives for the Millenium* (pp. 24-30). University of Jyväskylä: Continuing Education Centre.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matter.
- Banegas, D. L. (2011a). A review of CLIL: Content and language integrated learning *Language and Education*, 25(2),182–185.
- Banegas, D. L. (2011b). Content and Language Integrated Learning in Argentina 2008 – 2011. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 33-50.
- Banfi, C., S. Rettaroli & L. Moreno (2016). Educación bilingüe en Argentina - Programas y docentes. *Matices Lenguas Extranjeras*, (9), 111-134. doi: 10.15446/male.n9.54916
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 53-85. Recuperado de: <http://aile.revues.org/4875>
- Barwell, R. (2005). Critical issues for language and content in mainstream classrooms: Introduction. *Linguistics and Education*, 16, 143–150.
- Beacco, J. C. (2016). *École et politiques linguistiques. Pour une gestion de la diversité linguistique*. Paris: Didier.
- Beane, J. A. (1995). Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge. Service Learning, General. Paper 44. Recuperado de: <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/44>

- Bein, R. (2011) *La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina*. Recuperado de: <https://linguasur.com.ar/panel/archivos/f9227ef50db3de732e1d3f897de85aa8Bein%20lenguas%20extranjer.pdf>
- Berthoud, A. C. (2013). Plurilinguisme et construction des savoirs sous l'angle de diverses disciplines. *Synergies Europe*, 8, 29-51
- Billiez, J. (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: LIDILEM.
- Boix Mansilla V. (2017). Cinco preguntas para la enseñanza interdisciplinaria. Project Zero Harvard Graduate School of education (Publicación interna). Recuperado de
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Les Éditions de Minuit: París.
- Breen, M. (1990). Paradigmas actuales en el diseño de programas. En CL & E: Comunicación, lenguaje y educación, (7-8), 7-32.
- Brohy, C & Gajo, L.(2008). L'enseignement bilingue: état de situation et proposition. Vers une didactique intégrée. Groupe de référence de l'enseignement des langues étrangères (GREL). Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Neuchâtel.
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why and why not. *System*, 41(3), 587–897.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Candelier, M. & Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s). In J. Simonin, & S. Wharton (éd.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (pp. 179-221). Lyon: ENS Editions.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 1(5), 65-90.
- Candelier, M. (coord.) (2013). *Un Marco de Referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas. Competencias y recursos*. Graz: CELV-Editions du Conseil de l'Europe.
- Cassany, D., Luna M. & Sanz, G. (2008). 14^o imp. *Enseñar Lengua* Barcelona: Graó.
- Castellotti, V. (2008). Au-delà du bilinguisme : quelle place en France pour une éducation plurilingue ? In J. Erfurt et al. (Dir.), *Ecoles plurilingues – Multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure* (pp. 169-189). Frankfurt: Peter Lang, Collection "Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. In Beacco, J.-C., Cicurel, F., Chiss, J.-L., et Véronique, D. (Eds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 107-132). PUF, Paris.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolutions d'une notion-concept. En Blanchet, Ph; Chardenet, P. (Eds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp.241-252). Paris, France: Editions des Archives contemporaines.
- Castellotti, V., Cavalli, M., Coste, D. & Moore, D. (2009). *À propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique* dans I. Pierozak & J. M. Eloy (ed.), *Appliquer, s'impliquer ?*, (pp 95-104). Paris: L'Harmattan
- Causa, M. (2003). Les langues maternelles comme support à la transmission de savoirs et de savoir-faire en langue étrangère. *Triangle*, (19), 67-82.

- Cenoz, J., Genesee, F. & Gorter, D. (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243–262. doi: doi:10.1093/applin/amt011
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier .
- Codó, E. & Patiño-Santos, A. (2018). CLIL, unequal working conditions and neoliberal subjectivities in a state secondary school. *Language Policy*, 17(4), 479-499.
- Codó, E. (2020). The dilemmas of experimental CLIL in Catalonia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 341-357 doi:<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1725525>
- Commission Européenne (2003). *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique, Plan d'action «langue» 2004-2006*. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:FR:PDF>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Consejo Federal de Educación. Resolución n.º 330/17 Marco de Organización de los Aprendizajes-MOA para la educación obligatoria argentina
- Consejo Federal de Educación. Resolución n.º 137/11, anexo 7: Marco de Referencia Bachiller en Lenguas.
- Consejo Federal de Educación. Resolución n.º 181/12 Núcleos de Aprendizaje Prioritarios- Lenguas Extranjeras
- Consejo Federal de Educación. Resolución n.º 84/09. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3). doi:[10.17161/fec.v28i3.6852](https://doi.org/10.17161/fec.v28i3.6852)
- Cooper, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Sucursal España: Cambridge University Press
- Coste, D. (1985). Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *DRLAV*, 32, 63-92.
- Coste, D. (1997). Alternances didactiques. - *Études de Linguistique Appliquée*, (108), 393-400.
- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues?. In Castellotti (Ed.), *D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations* (pp 191-202). Rouen: Collection Dyalang.
- Coste, D. (2004). De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue, *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec: Editions Nota bene, 67-85.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7(1) Recuperado de: <http://rdlc.revues.org/2031>. doi : 10.4000/rdlc.2031
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). (1^{ère} éd. 1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Division de Politiques Linguistiques, Strasbourg: Conseil de l'Europe. Recuperado de <https://rm.coe.int/168069d29c>
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press..
- Creese, A. (2002). Discursive construction of power in teacher relationships. *TESOL Quarterly*, 36(4), 597-616.
- Creese, A. (2005). *Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms Clevedon*. Buffalo: Toronto.

- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. (Traducción de Monstserrat Cortés). *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.
- Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues « voisines »). *Langages*, 9(39), 51-64. doi: <https://doi.org/10.3406/lgge.1975.2291>
- Dahlet, P. (2008). El plurilingüismo: retos sociales y transformaciones educativas. *Letras*, (44), 13-41. doi: <https://doi.org/10.15359/rl.2-44.1>
- Dalton Puffer, Ch. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, (31), 182–204. doi: 10.1017/S0267190511000092.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., Smit, U. (2010). Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit (Eds.), In *Language use and language learning in CLIL classrooms*, 1–19. Amsterdam: John Benjamins
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1): 43–63.
- Davies, B. & Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. Traducción: César A. Cisneros Puebla. *Athenea Digital*, 12, 242-259.
- Davison, C. (2006). Collaboration Between ESL and Content Teachers: How Do We Know When We Are Doing It Right? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(4), 454-475.
- De Carlo, M. & Anquetil, M. (2019). Un référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension.REFIC. *ELLE*, 8(1), 163-234. doi : 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/008.
- De Pietro, J. F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et société*, (43). Conferencia plenaria en el Congreso de Niza: Contacts de Langues: Quels modèles, 65-89.
- De Pietro, J. F. (2007). L'éveil aux langues, une épice indispensable. *Politiques de l'éducation et innovations.bulletin CIIP*, (21), 32-35.
- De Pietro, J. F, Matthey, M. & Py, B. (1988). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. En *Actes du troisième colloque régional de Linguistique*. Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 99-124. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/290159130_Acquisition_et_contrat_didactique_Les_sequences_potentiellement_acquisitionnelles_de_la_conversation_exolingue
- Degache, Ch., Carrasco, E., Chevalier, C., Da Silva, R.a., Dalençon, A. & Fonseca, M. (2012). Caractéristiques et formats de l'intégration curriculaire de l'intercompréhension In C. Degache & S. Garbarino (Ed.) *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3. France.
- Degache, Ch. & Garbarino, S. (2017). Introduction. Jalons, diffusion et itinéraires des approches intercompréhensives. In Degache, Garbarino (Dirs.). *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension*. Grenoble: UGA éditions. doi:10.4000/books.ugaeditions.2072.
- Denegri Coria, M. (2005). Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: un modelo de capacitación. *Estudios Pedagógicos*, 31(1). 33-50.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation: The effect of individual and contextual variables. *Language Learning Journal*, (42), 209–224. doi:10.1080/09571736.2014.889508,

- Dominguez Fonseca, M. (2017). *Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée: étude de pratiques en terrain catalan et occitan*. Thèse de doctorat: Univ. Genève. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:96383
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygostkian approaches to second language research* (pp. 33-56). New Jersey: Ablex.
- Dûchene, A. (2021). Marchandisation. *Langage et Société* (hors série), 225-228. doi <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0226>
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Colección Educación y Sociedad.
- Duverger J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma. Plurilinguisme et enseignement*, (28), 81-88.
- Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette Education.
- Erickson, F. (1984). What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 51-66.
- Escobar, C. & Nussbaum, L. (coord.). *Aprendre en una altra llengua / Learning*
- Escudé, P. (dir.) (2008). *J'apprends par les langues: Manuel européen EUROMANIA*. Toulouse: Centre National de Documentation Pédagogique.
- Escudé, P. (2013). Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension. *Passages de Paris*, (8), 42-61 http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie3.pdf
- Eurydice (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. España: Dirección General de Educación y Cultura.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. In T. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (2) (pp. 258-284). London: Sage.
- Feldfeber, M. & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias de "Nuevo signo". En: *Educação & Sociedade* Campinas, 32(115), 339-356, Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Ferreira, H. A., Vidales, S. N., Kowadlo, M. J., Bono, L. C. & Bonetti, O. C. (2013). Hacia la educación secundaria obligatoria. Notas del proceso en la República Argentina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-29.
- Fonseca, M. & Gajo, L. (2014). Didactique du plurilinguisme et intercompréhension à la lumière d'Euromania. *MOARA*, 42, 83-98.
- Fonseca, M. & Gajo, L. (2016). Apprendre dans le plurilinguisme : contact, intégration et alternance de langues en intercompréhension intégrée. *Domínios de Lingu@gem*, 10(4), 1481-1498. doi: 10.14393/DL27-v10n4a2016-13
- Fonseca, M. (2013). Intercompréhension intégrée : des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe. *Passages de Paris*, (8), 62-76. Recuperado de http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie4.pdf
- Fraser, L. & Romero Massobrio, L. (2020). Políticas lingüísticas: procesos, agentes e instrumentos. Introducción. *RELEN – Revista Estudios de Lenguas*, 3(1), 101-108.
- Gajo, L. (1999). Enseignement des langues par immersion: quel profit pour la langue? *Babylonia*, (4), 55-60.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problematicité, opacité, densité. In *Education et sociétés plurilingues*, 20, 75-87

- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère. De la clarification à la conceptualisation. In *Trema*, 28, 34-47. doi: <https://doi.org/10.4000/trema.448>
- Gajo, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In V. Conti & F. Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (pp.131-150), Chêne-Bourg, Suisse :Georg éditeur.
- Gajo, L. (2009a). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. In *Les Langues modernes*, 4, 15-24.
- Gajo, L. (2009b). Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques: L'enseignement bilingue francophone et ses modèles. *Glottopol*, (13), 14-27.
- Gajo, L. (2011). Trabajar en otra lengua para elaborar saberes en una disciplina. En C. Escobar & L. Nussbaum (Coord.), *Aprender en una altra llengua* (pp. 53-70). Bellaterra, España: Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gajo, L. (2013). La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿jerarquías o alternativas? *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*, 51-72.
- Gajo, L. (2019a). Contexte plurilingue, dispositif bi-plurilingue, modalité bi-plurilingue d'enseignement. Quelques repères. *Les cahiers de l'Asdifle en partenariat avec l'ADEB. Enseigner en contexte bi/plurilingue : enjeux, dispositifs et perspectives*, (30), 95-111.
- Gajo, L. (2019b). Enseigner en contexte plurilingue, enseigner en mode plurilingue: enjeux d'une didactique spécifique. Conferencia dictada en el Simposio *Le bi-plurilinguisme dans l'éducation enseigner & apprendre en plusieurs langues valeurs, principes didactiques, gestes professionnels, ressources* realizado los días 22 y 23 de noviembre. Paris: Inalco.
- Gajo, L., Grobet, A. & Steffen, G. (2015). Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique: autour des notions de saturation et de méso-alternance. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (101), 27-49.
- Gajo, L. & Berthoud, A. C. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*. Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique. doi: 10.13140/RG.2.1.1954.1205
- García, O. & Espinosa, C. M. (2020) Bilingüismo y Translanguaging: consecuencias para la educación. In L. Martín Rojo & J. Pujolar (Coords), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* (pp.31-61). España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford/West Sussex: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, I. (2014). *Translanguaging. Languaging, Bilingualism and Education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs. N.J. :Prentice- Hall.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. traducción de Hugo Antonio Pérez Hernáiz. Anthropos Editorial. México: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Goffman, E. (1991). El orden social y la interacción. En Y. Winkin, (Comp), *Los momentos y sus hombres* (pp. 91-98).
- Grosjean, F.(1993). Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. *Tranel*, 19, 13-42.

- Gumperz, J. & Hymes, D. (Eds.) 1986[1972]. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Basil Blackwell.
- Gumperz, J. (1982), *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation*. Paris: Editions de Minuit.
- Hamel, R. E. (1993). Políticas y Planificación del Lenguaje: una introducción. En Iztapalapa, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 13(29), 5-39
- Hamers, J. F. & Blanc, M. H. A. (2003). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hecht, A. & Zidarich, M. (2016). Educación Intercultural Bilingüe en Chaco Toba Qom y Wichí. Fascículo 11. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Hüttner, J. C., Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (2013). The power of beliefs: Lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, (16), 267–284. doi:10.1080/13670050.2013.777385.
- Hymes, D. H. (1968) The ethnography of speaking. In J. Fishman (ed.) *Readings in the Sociology of Language*, 99–138.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & Holmes (Eds.), *Sociolinguistics Selected Readings* (pp 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier, Crédif
- Jamet, M. C. & Spita, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension. De définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. In Ferrão, Ollivier (Coord.), *Redinter-Revista da rede europeia sobre intercompreensão. O conceito de intercompreensão : origem, evolução e definições* (pp.9-28).Chamusca, Portugal: Edições Cosmos.
- Klett, E. (2018). La denominación lenguas adicionales ¿suma o resta?. Comunicación XVI Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos. Congreso SAEL 2018, UNSAM, Buenos Aires.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. Beverly Hills: Laredo Publishing Company.
- Lantolf, J. P. (2005). Sociocultural and Second Language Learning Research: An exegesis. In E. Himnkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah (pp. 335- 353). New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and L2. State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 67- 109. doi: 10.1017 / S0272263106060037
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lapenda, M. E. (2013). Lengua de señas argentina (lsa) y español en la alfabetización de alumnos sordos. aportes para la práctica educativa. *Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, (3), 77-97. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/normas/article/view/4674>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University of Cambridge Press
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Ley de Educación Nacional 26.206, 2006.
- Ley Federal de Educación N° 24.195,1993
- Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba N° 8113/91,1991
- Ley provincial n° 8525/95, 1995
- Ley de educación provincial 9870,2010

- Litalien, R. J., Moore, D. & Sabatier, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité: pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique. *Revue canadienne de l'éducation*, 35 (2), 192-211.
- Llinares, A. (2015). Integration in CLIL: a proposal to inform research and successful pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 58-73. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2014.1000925>
- Llinares, A., Morton, T. & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llinares, A. & McCabe, A. (2020) Systemic functional linguistics: the perfect match for content and language integrated learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.doi: 10.1080/13670050.2019.1635985.
- Lo, Y. Y. (2020) An Empirical Study on Professional Development Programmes for CLIL Teachers. *Professional Development of CLIL Teachers*, 113-140. doi:10.1007/978-981-15-2425-7_6
- López Barrios, M. (2008). Content – The stuff ELT is made of. En D. Fernández, A. M. Armendáriz, C. Banfi, M. López Barrios & R. Lothringer (Coord.), *Using the language to learn and learning to use the language what's next in Latin America*. Conferencia llevada a cabo en XXXIII FAAPI, Asociación Santiagueña de Profesores de Inglés, Santiago del Estero.
- López-Barrios, M. & Altamirano, M. (2019). How do you say this in English?' Translingual practices based on a bilingual novel. En D. Banegas, M. Porto, M. López-Barrios & F. Perduca. (Eds.), *Literature in ELT*. Conferencia llevada a cabo en el 44th FAAPI, Asociación Salteña de Profesores de Inglés, Salta.
- Lorenzo, F. (2013). Genre-based curricula: Multilingual academic literacy in content and language integrated learning. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 375–388. doi:10.1080/13670050.2013.777391.
- Lorenzo, F., Casal, S. & Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418–442. doi:10.1093/applin/amp041.
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Lüdi, G.; Py, B. (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154-167. doi <https://doi.org/10.1080/14790710902846715>
- Lüdi, G. (2004). « Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue ». *Revue française de linguistique appliquée*, 9, 125-135.
- Lüdi, G. (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. In Mondada, L; Pekarek Doehler, S.(Eds) *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée La notion de compétence : Études critiques* (84),173-189 .
- Lüdi, G. (2011). Vers des nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, (53), 47-64.
- Luria, A. & Yudovich, F. (1972). *Speech and the Development of Mental Processes in the Child*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Marsh, D., Maljers, A. & Hartiala, A. K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms. Languages Open Doors. Finland: European Platform for Dutch Education*. Recuperado de <https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Publications/clilprofiling.pdf>
- Martin Rojo, L. & Pujolar, J. (2020) *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*. España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Martín Rojo, L. (dir.) (2003a). Asimilar o integrar. Dilema ante el multilingüismo en las aulas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Secretaría General de Educación y

- Formación Profesional. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) Madrid.
- Martín Rojo, L. (2003b). El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos. En L. Íñiguez Rueda (Ed.), *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales* (pp. 157-191). Barcelona: Editorial UOC.
- Martín Rojo, L. (2013). (De)capitalising students through linguistic practices: A comparative analysis of new educational programmes in the global era. In A. Duchêne, M. Moyer, & C. Roberts (Eds.), *Language, migration and social inequalities: A critical perspective on institutions and work* (pp.118–146). Bristol: Multilingual Matters.
- Martín Rojo, L. (2019). The “self-made speaker” The neoliberal governance of speakers. In L. Martín Rojo & A. Del Percio (coord)*Language and Neoliberal Governmentality*, 162-189
- Martin, J. R. (1997). Analyzing genre: Functional parameters. In F. Christie, & J. Martin (Eds.), *Genres and institutions* (pp. 3-39). London: Cassell.
- Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Masats, D. & Nussbaum, L. (ed). (2016). *Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis
- Masats, D. & Noguerol, A. (2016). Proyectos Lingüísticos de Centro y Currículo. En Masats; Nussbaum (Eds) *Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en Escuela Secundaria Obligatoria*, 59-84.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern: Peter Lang
- Matthey, M. (2003) (2^{ème} éd.). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne: Peter Lang
- Matthey, M. (2005). Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues : de la sociolinguistique a la didactique des langues. En J.Bronckart E., Bulea & M. Pouliot (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues: Comment identifier et exploiter les compétences ?* (pp. 139-157). Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Medina, M. (2014). *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de Qom la'ataqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Rcia, Chaco)*. (Tesis de Maestría en Antropología Social). Universidad Nacional de Misiones.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization of the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meissner F., Meissner C., Klein H. & Stegmann, T. (2004). *Eurocomrom – Les septis tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: ShakerVerlag
- Ministerio de Educación y Cultura. Provincia de Córdoba. Diseño curricular Ciclo de Especialización.Orientación Humanidades. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas.1997
- Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias. *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario- Área Lenguas Extranjeras*.2011
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Diseño Curricular de Educación Secundaria. Tomo 6. Orientación Lenguas. 2012-2020
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Materiales de Apoyo: Lenguajes Adicionales- Aprendizajes sugeridos. E.O.I. Lenguas. Recomendaciones. Orientación Lenguas 2013-Notas y Recursos Lenguas.2013

- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Diseñando alternativas para la enseñanza. Instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares del Ciclo Orientado. 2013
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Los transversales como dispositivos de articulación en la educación obligatoria y modalidades. Desarrollo Curricular. 2016
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Orientaciones para la Apropriación curricular. Recorrido de Lectura sugeridos. Educación Secundaria. Orientación Lenguas. 2017
- Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Secundaria Federal 2030. Aprendizaje Integrado. 2017
- Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Secundaria Federal 2030. Marco nacional de integración de los aprendizajes: Hacia el desarrollo de capacidades. 2017
- Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Secundaria Federal 2030. Organización del trabajo docente en la Escuela Secundaria. Orientaciones para la planificación de la Secundaria 2030, 2017
- Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Secundaria Federal 2030. Saberes emergentes. 2017
- Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Secundaria Federal 2030. Progresión de los Aprendizajes- Aprendizaje. 2030. 2017.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Políticas y Logros 2016-2019.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Jornadas interdisciplinarias de Integración de saberes. Educación Secundaria, 2018
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Resolución N° 188/18. Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba. 2018
- Miranda, E., Novick De Senon Gonzalez, S., Lamtri, N. & Nicolini, M. (2003 1.ª ed.) *Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa. Nuevas configuraciones emergentes a partir de la ley federal de educación y su implementación en Córdoba*. Córdoba: Brujas.
- Miranda, E. M. (2001) La Reforma Educativa en Argentina: Análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba. Presentado en la reunión de LASA 2001. *Latin American Studies Association*, Washington D.C., Septiembre 6-8.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition situé: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisitions et Interactions en Langue Étrangère*, (12), 81-102. doi: <https://doi.org/10.4000/aile.947>
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004). Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, (88), 501–518. doi: 10.1111 / j.0026-7902.2004.t01-15-.x
- Mondada, L. (2007a). Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction. *Journal of Language Contact*, (1), 168-197.
- Mondada, L. (2007b). Enjeux des corpus oral en interaction: re-temporaliser et re-situer le langage. *Langage et société*, 3, 121-122, 143-160.
- Moore, D. & Castellotti, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants . In V. Castellotti. (Dir), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations* (pp. 151-189). Francia, Presses Universitaires de Rouen.

- Moore, D. (1996). Bouées transcódicas en situación immersiva ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (7), 95-121. Recuperado de: <http://aile.revues.org/4912>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris, France: Éditions Didier.
- Moore, E., Evnitskaya, N. & Ramos-de Robles, S. (2018). Enseñar y aprender ciencias en aulas lingüísticamente diversas. *Estudios Culturales de la Educación Científica*, 13, 341-352.
- Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Francia: Unesco.
- Morton, T. (2010). Using a genre-based approach to integrating content and language in CLIL: The example of secondary history. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.), *Language use in content-and-language integrated learning (CLIL)* (pp. 81–104). Amsterdam: John Benjamins.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé: la microculture de la classe en mathématiques*. Bern: Peter Lang.
- Müller de Oliveira, G. & Morello, R. (2019). A fronteira como recurso: o bilinguismo português –espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do Mercosul (2005-2016). En Araújo Sá, Matesanz del Barrio & Müller de Oliveira (Coord.), *Revista Ibero-americana de Educación. bilinguismo español y portugués. Lenguas que conviven en Iberoamérica con otras lenguas* (pp 53-74). Madrid: OEI
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 213-237). Barcelona: Editorial GEDISA.
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C., Llinares, A & Lorenzo, F. (2016). More than Content and Language: The Complexity of Integration in CLIL and Bilingual Education. *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education* (pp. 1-25). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Noguero, A. (2008). El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47),7-19.
- Nussbaum, L. (2007). Análisis interaccional para el estudio del plurilingüismo escolar. *EMIGRA Working Papers*, (108). Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/emigrwp/emigrwp_a2007n108/emigrwp_a2007n108p1.pdf
- Nussbaum, L. (2013) De las lenguas en contacto al habla plurilingüe. En Maldonado, A. y Unamuno, V. (Eds.) *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (pp 273-283). Barcelona, Bellaterra: GREIP-UAB.
- Nussbaum, L. (2017). Investigar con docentes. En E. Moore y M. Dooly (Eds), *Enfoques. Métodos cualitativos para la investigación en educación plurilingüe*, 23-45. doi: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.620>
- Pekarek Doehler, S. (1999). *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère* (12). doi: <https://doi.org/10.4000/aile.934>
- Pekarek Doehler, S. (2006). “CA for SLA”. Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. *Revue française de Linguistique Appliquée*, 2(11), 123-137.
- Pérez Milans, M. (2009). Modernización, escuelas urbanas y enseñanza del inglés en la China contemporánea. Una etnografía sociolingüística crítica. Tesis doctoral inédita de la Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de

- Lingüística General, Lenguas Modernas, Lógica y Filosofía de la Ciencia, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada.
- Pérez Milans, M. (2015). Language education policy in late modernity: (socio) linguistic ethnographies in the European Union. *Lang Policy*, 14, 99–107. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9354-7>
- Pérez Milans, M. (2018). Metapragmatics in the Ethnography of Language Policy In J. Tollefson & M. Pérez Milans (Ed.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. doi 10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.7.
- Pérez, A. C. & Marchiaro, S. (2021). Acciones latinoamericanas para una didáctica del plurilingüismo. En F. Calvo, Ch. Degache & S. Marchiaro (Eds.) *Fundamentos, prácticas y estrategias para la didáctica de la intercomprensión en América Latina* (pp. 425-444). Córdoba: Facultad de Lenguas, UNC. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11086/20649>
- Pérez, A. C. (2015). La planificación del plurilingüismo en la escuela secundaria orientada. Reflexiones en torno a la construcción de un proyecto lingüístico educativo. *Actas del VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, 317-326.
- Pérez, A. C. & Unamuno, V. (en prensa) In E. Codó (Ed.) *The challenges of integrating linguistic and disciplinary knowledge in public secondary schools in the province of Córdoba, Argentina*. Global CLIL: Critical, Ethnographic and Language Policy Perspectives.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Perregaux, Ch. (2002). Approches interculturelles et didactiques des langues: vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation, Raisons éducatives*, 181-201. doi: [10.3917/dbu.dasen.2002.01.0181](https://doi.org/10.3917/dbu.dasen.2002.01.0181)
- Porquier, R. & Py., B. (2004) *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*. Paris : Didier
- Porquier, R. (1979). Stratégies de communication en langue non maternelle. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* (33), 38-52. Recuperado de : http://doc.ero.ch/record/261453/files/Porquier_R_my_-_Strat_gies_de_communication_en_langue_non-maternelle_20160804.pdf
- Porquier, R. (1984) Communication exolingue et apprentissage de langues. In B. Py (Ed.), *Acquisition d'une langue étrangère III*. (pp. 17-47). Paris-Neuchâtel, Presses Universitaires de Vincennes-Centre de linguistique appliquée.
- Porquier, R. (1992). Communication exolingue et contexte d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage. En *Bulletin VALS-ASLA*, (59), 159-169. Recuperado de : <http://doc.ero.ch/record/23103>
- Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 159-169
- Porquier, R. (2003). Deux repères de recherche sur l'interaction exolingue. *Linx L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue*, (49), 51-65. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/linx/538>
- Puigrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Buenos Aires: Galerna
- Py, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *Documentation: et recherche en linguistique allemande contemporain*. Vincennes, (41), 83-100. doi : <https://doi.org/10.3406/drlav.1989.1085>
- Py, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de la L1 dans l'acquisition de L2. *Tranel*, 7, 147-161.

- Relaño Pastor, A. M. & Fernández Barrera, A. (2018). Competing Bilingual Schools in La Mancha City: Teachers' Responses to Neoliberal Language Policy and CLIL Practices. *Foro de Educación*, 16(25), 283-309. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.624>
- Ricento, T. & Hornberger, N. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *Tesol Quarterly*, 30(3), 401-427. doi: 10.2307/3587691
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of sociolinguistics*, 4(2), 196-213. doi: 10.1111/1467-9481.00111.
- Roth, W. F. & Tobin K. (2001). The Implications of Coteaching/Cogenerative Dialogue for Teacher Evaluation: Learning from Multiple Perspectives of Everyday Practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(1), 7-29. doi: 10.1023/A:1011100117706
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier, Crédif.
- Roulet, E. (1983). Où en est-on dans le développement d'une pédagogie intégrée de L1 et de L2 ? *Bulletin de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée*, 5(2), 95-115.
- Ruiz Bikandi, U. (1997). Decisiones necesarias para la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 13, 9-25.
- Ruiz Bikandi, U. (2013). Reflexiones en torno a ciertos puntos del Proyecto Lingüístico de Centro. *Enseñanza-Aprendizaje de las Lenguas en edades tempranas. Región de Murcia*. Consejería de Educación, 125-141.
- Ruiz de Zarobe, Y. & Jiménez Catalán, R. (eds.) (2009). *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters
- Sartori, M. F. (2019) "Él es chino; yo soy castellana": identidad lingüística en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Lengua y migración / Language and Migration*, 11(1), 31-50.
- Sennet, R. (1998). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Traducción de Daniel Najmías. Barcelona: Anagrama
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford University Press.
- Spolsky, B. (2016). Políticas Lingüísticas: una entrevista con Bernard Spolsky. *Revel*, 14(26). Traducción de Mônica Rigo Ayres y Ana Carolina Spinelli.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata
- Steffen, G. & Borel, S. (2011). Les activités de reformulation dans et pour la conceptualisation des savoirs scientifiques. Passages du monolingue au bilinguisme. In C. Berthoud, et al. (Eds), *Plurilinguismes et construction de savoirs* (pp.145-164). Lausanne, Suisse : Cahiers de l'ILSL.
- Steffen, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sunyol, A. & Codó, E. (2019) Fabricating neoliberal subjects through the International Baccalaureate Diploma Programme. In L. Martín Rojo & A. Del Percio (coord), *Language and Neoliberal Governmentality* (pp. 135-161). Massachusetts: University of Massachusetts.
- Tost Planet, M. A. (2010). Les approches plurielles: un nouveau paradigme pour l'enseignement-apprentissage des langues. Expériences européennes et latino-américaines dans le domaine de l'intercompréhension. *Synergies Chili*, (6), 47-57. Recuperado de <https://gerflint.fr/Base/Chili6/manuel.pdf>
- Trujillo Saéz, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos*, (32), 35-40.

- Tusón Valls, A. (2002). El análisis de la conversación. Entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 133-153.
- Unamuno, V. (2012). Bilingüismo y Educación Intercultural Bilingüe: miradas en cruce. En V Unamuno & A. Maldonado (Eds.) *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (pp 235-249). Buenos Aires:GREIP.
- Valdés-Sánchez, L. (2016). *Estudi de la col·laboració discursiva en l'ensenyament integrat de les ciències i l'anglès a l'aula d'educació primària. La docència compartida com a eina per a promoure el diàleg disciplinar* (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
- Valdés-Sánchez, L. (2017). La docencia compartida como herramienta de formación permanente de los maestros que integran ciencias e inglés. *Enseñanza de las Ciencias Revista de investigación y experiencias didácticas* (Num Extra), 4943-4948
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L. & Brussels, Y. G. (2007). Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *CLIL SPECIAL ISSUE 2*, 16(3), 70-78
- Varela, L. (2018). Política y gestión de lenguas: experiencias en la educación argentina. En S. Tavares, C. Marinho & Roca, P. (Orgs.): *Temas de política lingüística no processo de integração regional* (pp 81-103). Campinas: Pontes,
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Villabona, N. & Cenoz J. (2021). The integration of content and language in CLIL: a challenge for content-driven and language-driven teachers. *Language, Culture and Curriculum*. doi: 10.1080/07908318.2021.1910703
- Vollmer H, Holasová, T., Dankert Kolstø, S. & Lewis, L. (2007). *Langue et communication dans le domaine des sciences à la fin de l'enseignement secondaire*. Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Recuperado de <https://rm.coe.int/09000016805a313d>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- White, P. (2003) Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2), 259- 284.
- Wolff, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and language ensured? *ASP Pratiques et recherches en Centres de Langues*. doi: 10.4000/asp.1154. Recuperado de: <http://asp.revues.org/1154>
- Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). *The Role of Tutoring in Problem Solving*. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*. doi <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zidarich, M. (1999). *Sistematización de experiencias de educación bilingüe. Área wichí*, mimeo.1970-1999.
- Zidarich, M. (2010). Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario. En S. Hirsch y A. Serrudo (Comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 223-254). Noveduc.

Anexo I

A. Ejemplo de datos de representación discursiva

Transcripción entrevista estudiantes 5.^{to} y 6.^{to} año del COBL-IPEM 270-Manuel Belgrano

Transcripción

Técnica de grabación: auditiva

Fecha de grabación: 22 de noviembre de 2018

Género: entrevista

Duración: 26:37

Lugar: escuela IPEM 270- biblioteca

Responsable de la grabación: Ana Cecilia Pérez

Entrevistadora: Ana Cecilia Pérez

Entrevistados: Estudiantes de 6.^{to} año.

Lucio 18 años

Gastón 19

Sofía 18

Gabriel 17

Abigail 19

Marianela 19

Franciso 18

Betty Luque: profesora de EOI Intercomprensión y francés. Está presente durante la entrevista.

E: Lo primero me que me interesa así como ... vamos a hacer una ronda de presentación rapidita así nombre, edad y me gustaría conversar sobre por qué eligieron esta Orientación Lenguas. Aquí uds. tienen otras: Comunicación, Turismo, Naturales, pero uds. eligieron esta por algún motivo que me gustaría conocer.

(Presentaciones)

E: Bueno, chicos, ¿Por qué eligieron esta Orientación y no las otras que les ofrece la escuela?

Lucio: yo personalmente desde chico tengo facilidad con los idiomas ehh y tampoco me gustaban las otras Orientaciones que ya de por sí tenía el colegio. Con la que mejor me llevaba era con Idiomas. Tengo prácticamente toda mi familia sabe un idioma diferente por lo que me era fácil ehh y me ayudaban a estudiar cuando hacía falta

E: Claro

Lucio: Fuera de eso ya conocía algunos profesores que daban en la Orientación y era dentro de todo cómodo.

E: Claro, Tu familia decís que tiene contacto con lenguas, así

Lucio: Toda mi familia, por lo menos cada integrante sabe un idioma ehh mi mamá portugués, mi abuelo árabe, mi tía francés, mi hermano inglés por los que todo dentro de ese margen nos manejamos con idiomas y nos es fácil.

E: Claro, claro. Por algún pariente extranjero o simplemente por el interés de las lenguas?

Lucio: Son árabes la mayoría.

E: Son de descendencia

Lucio: Y tienen facilidad prácticamente todos con las lenguas ehhh por lo que me recomendaron que siguiera esa Orientación también.

E: Bárbaro

Gastón: A mí me gustó porque mi padre es italiano, tiene descendencia de Italia y por eso decidí estar en Lenguas,

E: Ah, mirá.

Gastón: si no..

E: Algunas palabritas en italiano te habla tu papá

Gastón; Como hace tanto que no lo veo. A mi madre le habrá hablado seguro. E. Bueno, muy bien.

Acá tienen italiano en el Ciclo Básico además.

Gastón: Sí.

Sofía: No, yo la elegí porque era la Especialidad que digamos más me gustaba las otras no, no tenía ningún interés.

E: Claro.

Gabriel: heee yo elegí la Especialidad de Lenguas porque me parecía más interesante que las demás y me pareció que tenía una mejor salida laboral para mí conocer otros idiomas.

E:

Abigail: Bueno, yo elegí Idiomas porque lo tengo decidido más o menos desde que empecé el colegio porque me gustaba mucho el francés y lo que, lo mío es ser profesora de francés, viajar a Francia y si es posible trabajar allá y si se me dá quedarme allá un tiempo porque me gusta, me gustan mucho los idiomas pero principalmente yo me dedico es el francés para mí y cuando supe que acá en el colegio daban francés, me metí de una sin dudarlo yo ni siquiera le dí importancia a las otras Especialidades que había directamente ya me quedé con idioma. Para mejorar, para conocer el francés y después mejorarlo mas adelante.

E: Claro.Vos sabés que Lenguas tiene programas con Francia, con universidades para estudiantes

Abigail: Claro, sí sí

E:

Abigail: A parte noté que no hay muchos muchos profes que den francés y siempre son más los de inglés y todas esas cosas y también estaría bueno incorporarlo en varios colegios el francés porque XXX al menos para mí.

E: Claro, claro, También está el Traductorado además del profesorado. Se pueden hacer Abigail. Sí sí y la Licenciatura

E: Yo hice las dos carreras. Sí, la Licenciatura ya es más específico pero eso son unas materias más. Ya tenés un trayecto común y después un año más para la Licenciatura con áreas materias para la investigación.

Abigail. Claro.

E: Se pueden hacer las dos carreras Yo hice las dos Traductorado y Profesorado Es un tironcito pero nada imposible.

Abigail: No si a uno le gusta obviamente

E: Sí Tenés programas de movilidad con Francia para las universidades y después para la ONU. Hay posibilidad estando en la Universidad pública de aprender el idioma estando en el lugar. Programas de intercambio. Espero que sigan yo supongo que sí porque esas cosas ...

Abigail: Eso estaría bueno por ahí de que el colegio otorgue esas posibilidades porque hace mucho tiempo los chicos que tenían colegios Lenguas les otorgaban posibles becas con salida a hacer un intercambio estudiantil desde el colegio por el idioma.

E: En italiano

Agibail: O en inglés más que nada. Irse a EE. UU. pero eso era más que nada con inglés, las otras no tenían mucha importancia pero para mí estaría bueno hacer intercambios aunque sea por un mes del colegio, que sean del colegio a otros lugares. Eso para mí estaría rebueno.

E: Claro: Sí está barbaro

Abigail: Capaz no sé ya sea por las notas que se anoten y salgan sorteados. También estaría bueno en que un colegio haya eso a parte de la Facultad.

E: ¿En tu caso? (dirigiendo la mirada a Marianela)

Marianela: (6:26) Bueno yo estudié porque, entré a la Orientación porque me gustaban los idiomas sobre todo el italiano y... pero porque algún día me gustaría viajar por todas partes y bueno dentro de todas las posibilidades me gustó idiomas.

Francisco: Yo estudié, decidí estudiar esta Especialidad porque las otras especialidades no me llamaban la atención y además me parecía que tenía más salida laboral y, como ella, me gustaría viajar al exterior en mi futuro.

E: Si ustedes, si ustedes (XXXX) tuvieran que decir un poco, definir su nivel de competencia, su nivel de desempeño, qué saben hacer con las lenguas que aprenden porque aquí aprendieron italiano Ciclo Básico,

Marianela: inglés

E: ingles

Marinela: português

E: português un añito y francés los 3 años del CO, 4.º, 5.º y 6.º.

Marinela: Sí.

E: toman alguna de las lenguas, una o dos y si pudieran uds decir bueno, qué se hacer con esta lengua, qué puedo hacer, puedo leer, puedo conversar, puedo escribir algo, una cosa así uds..

A: En cualquier lengua?

E: En cualquiera de las lenguas donde se sientan

Lucio: Yo pienso que en este tiempo que estuvimos aprendiendo lenguas hemos aprendido bastante a presentarnos, a decir nuestra edad, a armar pequeñas oraciones de lo que estamos haciendo. La lengua que más hemos aprendido es el inglés que tenemos desde primer año.

E: Claro, es la que más tienen. En primer año inclusive en primario muchos, no? han tenido.

Gastón: Sí (varios responden y no se entiende)

Gabriel: Yo creo que por ahí algo que pudimos hacer con la Especialidad es no hablar fluidamente porque eso cuesta mucho pero sí poder comprender las conversaciones por ahí si nos dicen algo en algún idioma por ejemplo en francés, no es que vamos a poder ehhs desarrollar mucho pero si vamos a poder responder con sentido a lo que nos preguntaron eso sí vamos a poder hacer.

Gabriel: O en un texto por ejemplo siempre entendemos mas o menos lo que dice

XXX: Cuando hablan las profes también

E: Claro sí, Estaba conversando, con quien estaba conversando? Quién estaba escuchando música?

(gesto) Conversaba en francés y entendía todo, es decir, poder mantener una conversación cada uno hablando una lengua. buenísimo la competencia oral Lucio; Sí

Abigail: En pocas palabras, lo que nos han enseñando acá nos ha servido como una base para conocer el idioma y para aprenderlo y está bueno porque como dice él (señalando a ...) que nos enseñaron a poder presentarnos, por lo menos para entablar un pequeño diálogo con una persona o entenderle algunas palabras y no estar completamente sin conocer siquiera el hola que te puedan llegar a decir.

Marianela: Diferenciar los idiomas aparte.

Abigail: Conocer de su cultura porque además de enseñarnos el idioma nos enseñaron la cultura un poco de cómo es y hemos trabajado en esas cosas y eso también está bueno porque conocemos más de lo que XXXX.

E: Claro, claro. Es cierto, no sé si alguien quiere agregar algo más de lo que sienten que pueden hacer con las lenguas. A ver quién habló de lo que saben hacer.

Lucio: Lucio,

E: Lucio, Gabriel, Abigail, Marianela. Quién más?

Fran. Yo Francisco,

E: y los que no han hablado quieren decir algo? (gesto negativo) y (10:35) algo, lo que más les gusta de la Orientación, lo que destacan, esto que se hizo la verdad hay que seguir haciéndolo ehhs estuvo bueno cuando pasó tal proyecto o tal experiencia que tuvimos. Abigail: Cuando hacemos la Feria de Especialidades usualmente nosotros Marianela: presentamos

Abigail: Actuamos obritas donde le hacemos conocer a los chicos y les mostramos de que puede haber casos o pueden suceder cosas en la calle o en cualquier momento que justamente nos requiere saber un poquito de algún idioma y que ellos vean de que está bueno aprenderlo; motivarlos a que vean que en cualquier momento se pueden encontrar con una persona que de casualidad necesite que le digamos algo necesite ayuda con algo y nosotros al tener de base al idioma podamos comunicarnos XX y desarrollar el problema que pueda surgir. Entonces nosotros presentamos esas cosas y creo lo que más nos gusta es hacer las presentaciones de la Especialidad para que conozcan

E: Porque además eso con cada profe preparan.

Marianela. Algo

E: Yo vi videos que hicieron

Abigail: y es relindo y es relindo hablar diferentes idiomas y comprender es más amplio aparte porque te da oportunidad para conocer, para viajar para traducir si te gusta y no llegar a un país y decir: Ay no no sé nada. XX

Francisco: También habíamos hecho una vez un debate una vez en inglés y eso ayudaba bastante con la fluidez

E: MM mirá. El debate en inglés era un debate...

Fran: Sí sobre un tema.

E: Sobre un tema. Con María José

Fran: Sí

Abigail: Además lo que nos brinda el colegio es la posibilidad de conocer extranjeros y tener la posibilidad de hablar con extranjeros.

Marianela: Sí eso está bueno.

Abigail: que tienen el idioma materno y y lo conocemos desde ellos. No es lo mismo hablar con una profe que lo ha aprendido a hablar con una persona que ya lo sabe y lo tiene ..

Marianela: Además que siempre nos cuentan cosas cada vez que viene alguien sobre cómo viven, (12:45) qué hacen

Abigail: La vida

Francisco: Aprendés palabras que por lo general no conocerías ...

E: Claro

Francisco: de otra forma.

Abigail: y eso es remotivador, es relindo porque conocés de las otras personas que ellos nos cuentan, cómo viven, su día a día y nosotros también les contamos y ellos se adaptan a nosotros y nosotros nos adaptamos a ellos y en base a eso aprendemos más porque cosas que a lo mejor los profes muchas veces no sepan les preguntamos a ellos y ellos nos hablan y nos explican y está bueno porque aprenden ellos también con nosotros y nosotros aprendemos de ellos.

E: Claro. Son los chicos, los pasantes, no?

Abigail: Claro!

E: Este año tuvieron alguno?

Marianela y Abigail: Sí

Abigail: NO!

Francisco: No! EL año pasado

Abigail: El año pasado tuvimos un francés

E: la chica francesa, la suiza

Abigail: después vino ella después un francés

E: Sebastien

Abigail: Sebastien

Francisco: Yvenne

E: Nava, no vino?

Abigail, Marianela. Nava

E: Sí estuvimos acá.

Francisco: de suiza

E: Sí la Suiza, divina ella

Abigail: Elisa

E: Elisa, très bien. Ah bueno bastante francófono no solamente de Francia. Esto está bueno lo de los pasantes, no? Eso habría que sigan. Lo que pasa es que algunos viene por el Ministerio de Educación (Sebastien) y otros vienen por programas estees privados idgamos, de agencias, digamos como el caso de Project Abroad como fue la chica suiza, Nava, vieneron por eso.

Abigail: Ah! Por eso

E: Entonces ellos se postulan en cambio cuando vienen por el Ministerio de Educación ya hay como una inserción escolar más pensada digamos, digamos

Abigail: Claro!

E: Después verán el perfil del pasante que viene, lo que pueden hacer, esos son otras cuestiones.

Pero digo cuando lo proyecta el Ministerio de Educación

Abigail: Arman algo

E: Se piensa, se hace un seguimiento hay algo más .. eso habría que incentivar porque los programas siguen abiertos, todos esos programas de Asistentes de español, Asistentes de Idiomas. Uds también pueden ser Asistentes de español en el extranjero, bueno la Facultad de Lenguas tiene esos programas de Asistentes que son bárbaros vas un año, seis meses, a instituciones, hacés la experiencia. Vos te vas como asistente de español a una institución francvessa primaria, secundaria.

Abigail: Se puede?

E: Tienen Aistente de inglés pero tiene de francés por estar en la carrera. Es un sistema bien aceitado del gobierno francés y de la Embajada de Francia en Argentina. Está buenísimo

Abigail: Está buenísimo.

E: Tenés que estudiar en la Facultad de Lenguas, no, No te vas a ir a un privado, no?

Abigail: no.

E: Igualmente en francés no hay privado. (timbre) Chicos, bueno y otra cosita así más que quisieran destacar, una sugerencia, bueno nos gustaría mejorar esto, la verdad. Algo que les gustaría que mejore de la Orientación.

Lucio: Las profesoras, por ejemplo, en algunos EOI son muy suaves las pruebas ehh como que nosotros lo tomamos a la ligera y a la larga no estudiamos lo que XXX y al final terminamos sin aprender.

Gabriel: NO solo en los EOI también pasa en francés .. por culpa de nosotros que no nos exigimos y tampoco nos exigen.

E: Claro, es un ida y vuelta eso.

Abigail: Sí, lo principal yo diría es que fueran más exigentes también los profes a la hora de enseñar , no sólo el inglés porque el inglés es como que siempre es lo mismo todos los años porque prácticamente con el inglés avanzan poco porque los chicos aprenden tan despacio que tienen que volver a tomar de nuevo lo mismo; en cambio con los otros idiomas que son nuevos está bueno que desde el principio empiecen siendo un poco más exigentes o sea no hace falta ser exigente que todo el tiempo estén dando pruebas, pruebas y diciéndole porque hay muchas formas, métodos de que los chicos aprendan bien, tranquilos pero que aprendan el idioma como para que salgan pudiendo decir una frase por lo menos o teniendo un poco digamos, un poco más fluído cosa que muchas veces cuando termina 6.^{to} lo pierden por el hecho de que por proyectos o por cosas que se hacen o porque los profes dejan que los chicos se tiran, no le dan tanta importancia y no enfocan tanto en eso y para mí estaría mejor reforzarlo.

E: Claro

Gabriel: A mí me gustaría más que nos enseñen más a hablarlo al idioma y no tanto a hacer cosas escritas.

E: Ah bien!

Gabriel O sea a hablarlo más fluidamente

Abigail: Más práctica

Gabriel: Claro.

E: Ah bien.

Gabriel: O sea más oral.

E: Alguna sugerencia? Que pasen más estas cosas? Lucio: No, en relación a que la enseñanza debería ser más, como decía Abi, intensiva ehh porque por el hecho de que siempre se contempla de que los chicos no se lleven materias se deja mucho de lado eso ehh y si se hace como una vista gorda y está bien el chico aprobó pasó de año pero no sabe lo que debería saber entonces soy Bachiller en Lenguas pero no sé hablar bien italiano.

Francisco: Yo por ejemplo de italiano lo tengo a todo aprobado pero no sé hablar casi nada.

Marianela: Claro, por ejemplo, yo también en francés

Sofía: es todo preferentemente escrito (XXXX) lo sabemos en pruebas escritas pero no sabemos decirlo oralmente.

E: Claro.

Sofía: Claro porque nos enseñan algo, por ejemplo dicen esto va así así, lleva esto esto bueno lo hacemos en el momento lo hacemos bien pero después ya chau, nos olvidamos de eso E: Claro.

Lucio: Claro.

Abigail: Para mí tendría que ser más reforzada la hora de la práctica, el vocabulario, ehhh porque si no fuera porque yo hice cursos en la Facultad de Lenguas por francés capaz que por ahí sabía solamente decir algunas palabras nomás y nada más pero como él (Lucio) dice, nosotros estamos terminando el colegio y supuestamente tenemos el Bachiller como Lenguas, Idiomas y no sabemos nada prácticamente entonces cuando vayamos ponele a trabajar pero si Uds se recibieron de lenguas, saben por lo menos inglés, italiano. NO!

E: Claro

Abigail: Porque siempre eran... aparte porque tenemos, dentro de todo tenemos más horas de inglés y una vez a la semana tenemos cada idioma. (19:05)

E: Ah! La cantidad de horas puede ser una...

Abigail: Y no refuerzan tanto la especialidad en ese caso porque yo creo que la Especialidad al ser Idiomas debería de tener más horas no solamente de inglés porque de inglés todos los años tenemos millones de horas. Al menos un poco más de horas de francés, de portugués, de italiano, como para que no se pierda porque tenemos una sola vez a la semana capaz que el lunes y pasa toda la semana y volvemos el otro lunes y se olvidaron lo que habían estudiado esa semana y tienen que volverlo. Yo creo que deberían agregar por lo menos media horita un poco más para poder entenderlo y aplicarlo más por la Especialidad mas que nada.

E: Ampliar la carga horaria por ej

Abigail: Claro

E: ¿Se tienen que ir a clase los chicos Betty? Sí. La última preguntita y ya?

A: No sé si viene la profe de

L: No sé si viene la profe de

E: Para ver el tema de los EOI que me dijeron- La intercomprension es una ... hay varios espacios nuevos que se han armado o se están armando por ejemplo la intercomprensión es uno y ahí uds. este qué hacen en ese espacio? Tiene IC?

Gabriel: Bah! En este año en EOI aprendimos portugués

E: Ah! Portugués.

Lucio: Pero por ejemplo en 4.^{to} año que nosotros fuimos a inglés no enseñaron la parte oral o hablar más

Abigail: Claro porque en el EOI se pueden dividir .. para una rama o para otra

E: Ah!!

Lucio: XXXX

Abigail: que sería una el inglés y otra distintas...

Sofía: Antropología.

Sofía: En 4.º el curso se dividió entre los que querían aprender más inglés y los que querían aprender antropología.

E: No era idioma, era antropología

Sofía: Claro, era como una base, en base a todos los idiomas aprender la cultura, aprendés las lecturas

Marianela: Los que iban a inglés aprendían el inglés de 4.º pero más intensivo.

Lucio: El inglés de 4.º fue muy complejo. En 4.º estuvo MUY bien.

E: Che, y antropología esto es nuevo, Veían cuestiones culturales de los países

Marianela: Claro.

Abigail: Trabajábamos sobre eso con respecto

E: En idioma o en español?

Sofía: En 4.º lo hicimos en español, en 5.º ya trabajamos conociendo e identificando las diferentes lenguas y hacíamos trabajos tal vez textos que teníamos que leer en inglés, textos que teníamos que leer en francés, textos que teníamos que leer en italiano, en portugués, después asociar. O sea nos mezclaban todos los idiomas y a raíz de eso aprendíamos.

E: Claro, claro. ¿Y algún trabajo que hayan hecho con las lenguas y otras disciplinas que no sean lenguas, otra materia, no sé en biología, en lengua, en historia?

XX: En Lengua sí, Ah! En Lengua.

E: Qué?

Lucio: Nos hicieron hacer la guía a principio de año del viaje

X: Ah! Que teníamos que

Lucio; A Alta Gracia teníamos que completar, hacer un folleto que estuviera en todos los idiomas de la Especialidad ehh traducidos... (bajen la música) Eso fue

E: Me acuerdo la visita, estuve acá yo. Eso lo hicieron con profesores de lenguas?

Lucio: Sí

E: Profesores de lengua y los de idiomas. Y otro trabajo integrado que hayan hecho

XXX: El que está contando ellos. Francisco. No que me acuerde.

Abigail: NO porque no incorporan, lo que pasa es que lo que también yo trataría de cambiar es que incorporen en las demás materias a veces el idioma porque lo tienen muy alejado de la Especialidad porque para los otros profes las materias que les toman es la materia que la tienen que tomar como todos los años y la Especialidad la dejan de lado y no la integran casi nunca, rara vez. Ya sea el de lengua. Este año recién el profe de Lengua incorporó los idiomas porque lo que estábamos haciendo nosotros lo incorporó. Pero todos los años anteriores que hemos tenido la Especialidad con las otras materias, las otras materias decían lo que era de Idiomas es de Idiomas y lo que es de nosotros es de nosotros y los tenían reseparados y eran estrictos con eso.

Lucio: Claro

Abigail: Y por ahí estaría BUENO que lo asocien porque es la Especialidad de nosotros.

Lucio: El tema con eso es de que hay muchos espacios vacíos ya sea por feriados, por enfermedades del profesor, cualquier otro tipo de factor y tenemos muchos días sin clases. A lo largo

Abigail: y se pierde

Lucio: De todo el año. Son muchísimos días sin clases.

CCC: Se pierde la continuidad.

Lucio: Entonces ahí vuelve el profesor y tiene que sí o sí dar los temas que no dio ya sea porque no habían traído la tarea los chicos o porque no había podido venir a clases pero siempre se está yendo como a contrareloj con las notas para tratar de tener las notas lo antes posible y que tampoco le vaya mal

E: Es un tema, el sistema, perdón, este es una realidad eso que decís que el profe que tiene que poner notas con la poca continuidad que decía el por los feriados y bueno, la necesidad de desarrollar su programa. A veces sin tener en cuenta que hay una Orientación como decías bien.

Abigail: Si yo veo que no destacan muchas veces la Orientación.

E: Claro. Che, la última pregunta, A parte de las lenguas que aprenden, les gustaría aprender otras lenguas?

Todos: Sí.

E: qué la orientación les brindara la Orientación de otras lenguas?

Abigail: alemán

Marianela: Alemán

Francisco: A mí ruso

Sofía: Catalán, ruso

XXX: Ruso me gustaría

E: el ruso por el mundial? O por (risas)

XX: me gusta el ruso (risa)

Lucio: En los cursos bajos ahora le gustan todos los que son los idiomas asiáticos, el coreano o el japonés

E: Ahh! Será por la lite el manga, la literatura, los dibujos

Abigail: Claro, la música.

Lucio: Sobre todo por la música

E: Ah!

Lucia: yo dictaba hasta hace un mes que empecé una pasantía acá un curso de japonés en el colegio.

E: Qué bueno!

Lucio: Y ahora con el tema que empecé la pasantía tuve que dejarlo ehh pero el año que viene va a continuar.

E: y dónde estás haciendo la pasantía?

Lucio: La había hecho en Tarjeta Naranja

E. Ah bien!

Lucio: Por un programa de .. la provincia.

E: de la provincia, bien.

Abigail: Por ahí está bueno por ejemplo este año él que está en el Centro de Estudiantes implementaron curso para los chicos, postulaban ellos qué idiomas querían aprender desde primer año y ellos elegían y la mayoría eligió japonés, coreano y nosotros buscábamos formas de poder enseñarles a los chicos el idioma ese que que ellos querían y venían los sábados o tenían cursos extra donde ellos les explicaban y eso está rebueno porque...

E: Sí sí

Abigail: lo que el colegio no lo hace lo hacen los del Centro de Estudiantes y le enseñan a los más chiquitos desde chicos a aprender el idioma.

E: Claro.

Abigail: y eso los va XX un poquito más y este año lo que hicieron ellos y estuvo muy bueno fue incorporar el coreano, el japonés

Lucio: Algo que se podía ver es que ya hubiesen sido chicos de 1.^{er} año o de 6.^{to} año todos pueden mantener un nivel dentro de todo bueno en relación al que se da en el Anexo de la Fac. de Lenguas. Es prácticamente el mismo nivel que se mantenía hasta hace poco que tuve que dejar pero todos mantenían el mismo ritmo independientemente de la edad que tenían.

E: japonés hacías en la Facultad?

Lucio: yo hago ahora actualmente japonés.

E: estuve haciendo chino ahí en la Fac. Muy interesante las lenguas orientales

Lucio: Sí.

E: profundas, interesantes. Chicas, otras lenguas, así, que les interesaría aprender? Bueno el alemán, por algún motivo el alemán?

Abigail: porque yo había escuchado hablar y a mí me gusta. Sé que muchos idiomas, coreano, japonés, alemán son medios complicados. Obviamente si uno se sienta y le gusta puede aprenderlo.

E: Ummm.

Francisco: El ruso me gusta mí.

E: El ruso

Francisco: porque lo que pasa es cuando hacen ballroom eso cuando bailan ballroom vio podés aprender ruso

E: Ah!! Sos bailarín?

Francisco: No, me gustaría. XX con ruso así

E: Sí, sí. Qué bien. Bueno chicos, El catalán surgió acá también. El catalán. ¿Tuviste algún contacto con el catalán?

XX: No, me gustaría aprender.

XX : Si tuvimos, veíamos cosas en catalán también.

XX: Sí

XX vimos cosas en catalán.

XX: En el EOI.

Lucio: Algo para agregar podría ser agregar el portugués desde más temprano y no en 6.^{to}. Abigail y otros: Sí

Lucio: Capaz que queda muy poco en 6.^{to}

Francisco; Es un solo año

Lucio: Si se lo pudiese agregar desde 4.^{to} Abigail, Cuando empiecan.

Lucio:

Betty: les gustaría tener los tres años de portugués?

Varios

Lucio: Sí. Portugués tres años sí estaría bueno.-

Abigail: Y es .. lengua y está bueno. Por ejemplo lo que surgió...

Betty: A mí también me parece poco un año

Abigail: Lo que surgió este año fue que nosotros teníamos el EOI como ser el año pasado teníamos el el EOI con inglés después francés, el otro idioma. Este año teníamos el EOI comprensión, intercomprensión y la otra era portugués y como era una lengua nueva TODOS queríamos ir a portugués y tuvieron que ir hablar las profes con los directivos para juntar las materias y que sea una sola materia porque todos querían el portugués porque la otra IC ya la habíamos tenido en 4.^{to}.

XX: En 5.^{to} y si quieren mantener el EOI entonces que hagan una materia aparte

E: Claro, Bien perfecto, Alguna otra cosita para agregar. C'est fini! Diríamos

Lucio: nada.

E: Bueno bárbaro. Voy a a apagar esto (grabador).

5.^{to} año

Transcripción

Técnica de grabación: auditiva

Fecha de grabación: viernes 24 de noviembre de 2017

Género: entrevista

Duración: 17:22

Lugar: escuela IPEM 270- sala de clases

Responsable de la grabación: Ana Cecilia Pérez

Entrevistadora: Ana Cecilia Pérez

Entrevistados: 5 (cinco) Estudiantes de 5.to año.

Manuel 16

Dafne 17

Camila 18

Luna 16

Cintia 17

E: Lo que les voy a pedir primero seguramente es que se presenten con el nombre y la edad. (XX)
Primero voy a hacer una ronda con nombre y edad así una cosa sencilla y después vamos a conversar a partir de algunas preguntas y uds van hablando así como a uds les surja.

(presentaciones con nombre y edad)

E: Bueno lo primero que me gustaría saber, uds ya en 5º año casi 6º ya, eh pueden tener algún argumento, alguna idea para decirme por que eligieron la Orientación Lenguas, Qué los llevó a elegir esta Orientación.

Luna: Tenía idiomas En 3.º y me gustaba

E: Cuando vos decís idiomas a qué idiomas te referís?

Luna: ingles italiano.

E: Ah bien cierto que uds tienen italiano en CB.

Luna: Bueno y ahora también en francés me va bien.

E: o sea te gustan las lenguas

Luna: sí.

E: y ese gusto por las lenguas empezó en secundario, antes en primario tuviste algún contacto?
(2:15)

Luna: No en secundaria, Me gustaba Turismo pero está a la tarde.

E: Claro

Luna: y ninguno de los otros me gustaba.

E: Claro. Vos Manuel, por qué elegiste La Orientación?

Manuel: Yo porque desde chiquito me gustaban

E: las lenguas, Algo te despertó ese interés, alguna situación?

Manuel: No sé porque cuando era chiquito veía dibujitos en inglés y eso me gustó.

E: Claro.

Dafne: A mí porque soy Fan de muchos cantantes de diferentes países o youtubers entonces me gustan muchos los idiomas y me encantan leer todos los idiomas me encantaría saber todos (risas)

E: youtubers de dónde

Dafne: De Colombia, de EE. UU.; de México más que todo.

E: Qué bueno! Los seguís en las redes digamos

Dafne: Sí. Me encantan

E: Qué bien, y algún francófono así? De Italia, o de Francia es más complicado de comprender pero se puede.

Dafne: Si pero No pero todavía no tanto de eso. O también programas que veo son ponele MTV

E; Ah; MTV!

Dafne: Me paso todo el día viendo eso (risas) y hay programas que hablan en portugués, de todos lados, de Colombia, de Mexico, de EEUU

E: El mismo MTV?

Dafne: Sí. EnMTV latino, me encanta. Entonces de ahí me encantan, siempre me gustó todos los idiomas.

E: Vos Camila? Por qué elegiste la Orientación?

Camila: Yo por ejemplo no fue que me tiraban mucho los idiomas sino que las Orientaciones que había no me llamaban del todo la atención. Y después o sea en los idiomas sí me iba bien pero me llamó más la atención cuando cuando empecé la Orientación. si no no. No me llamaban la atención las otras, más que nada

E: Claro, las otras.

Camila: Las otras más que nada. Ahora sí me gusta

E: Además tu hermana eligió como vos la Orientación

Camila: Mi hermana es una copiona. No tiene vida

E: Ah! No tiene vida propia? XXXX

Camila: Mentira!

En fondo: me llevo muy bien con inglés

E: y vos Cintia por qué elegiste la Orientación? (interrupción)

Cintia: Yo elegí porque entre otras especialidades la que más me gustó es esta ehh la veía más fácil

E: Ah! La veía más fácil, de afuera. La veía mas fácil por lo que decían? Por percepción tuya?

Cintia: Por percepción. Le veía como que en el futuro los idiomas son más importantes que las otras especialidades. Que la física; ah! (risa) y por eso ahora, voy ahí pero voy.

E: y eso de que te es más fácil ahora que estás en 6.º es fácil digamos? Te parece fácil?

Cintia: Sí es fácil. Es cuestión de ponerle voluntad.

E: Claro, uds fíjense que tiene varios años de italiano porque en 4.º, 5.º y 6.º también siguen con italiano?

Manuel y otros: Sí,

Luna: Desde primero..

E: y ahí por ejemplo en italiano A ver si tuvieran, bah, sobre las lenguas que estudian, que pueden hacer? A ver, si tuvieran que hablar de lo que puedo hacer, puedo hablar, puedo leer, entender, escuchar música, escuchar un youtuber. ¿Qué se sienten capaces uds de hacer con las lengua después bueno de lo que han aprendido?

Luna: A mí escribir,

E: Escribir, aha. En qué lengua te resulta más fácil?

Luna: cualquiera.

E: Ah mirá, la escritura,

Luna: Sí, pero más en francés.

E: y qué escribís, por ejemplo?

Luna: Cuando me piden textos. Bueno, a principio de año me pidieron de la familia y lo hice

E: Bien

Luna: o sea se me hace más fácil con las palabras en cambio leer y comprender no.

E: Claro, bien. los chicos?

Dafne: Yo creo que comprender menos francés porque francés estoy viendo el pizarrón y no te puedo entender, el nombre del cantante nada más pero hablarlo como que cuesta un poco más y creo que todos tenemos, como la profe de EOI, ese miedo a pronunciar mal porque a lo mejor ehh la profesora como que espera que nosotros tengamos el idioma aca (Gesto en la cabeza) Algunos nomás como Manuel.chicos que van a Academia y se saben manejar bien con los idiomas. Nosotros, no

E: Vos Manuel vas a Academia?

Manuel: de inglés

E: Hace mucho

Manuel: 2 años.

E: o sea reforzas el inglés y en los idiomas que tenés acá que te sentís capaz de hacer?

Manuel: Hablar porque escribir a veces me olvido y leer se me van las palabras, se me mezcla todo.

E: Claro

Manuel: Cuando hablo lo tengo en la cabeza por eso lo digo.

E: Claro, mirá vos,. Hablar y escribir no son las habilidades mas sencillas pero para uds. si. Miren que esto es una cuestión de cada uno finalmente. Porque las teorías dicen una cosa pero cada uno percibe la oralidad y la escritura fácil según lo que, no? Mirá que bárbaro o sea que A las teorías hay que discutir las.

Cintia: A mí me resulta más fácil leer

E: Leer

Cintia: o pronunciar pero en inglés en francés no

E: Qué lees en los idiomas?

Cintia: Más lo que leo son subtítulos (Risas) porque todas las series que dan son en inglés entonces leo los subtítulos y estoy acostumbrada a leer así, por eso.

E: XXX

Cintia: Mientras hablan me encanta leerlos para para ver cómo se pronuncian más.

E: ¿Hablan en español y escriben en inglés o XXX?

Cintia: No por ejemplo hablan canciones que hablan, canta en inglés, subtítulos en inglés y arriba en español y me gustan mientras hablan leerlo, mientras cantan para saber bien como se pronuncian.

E: Es bárbara esa práctica de escuchar y leer en una lengua y otra

Cintia: Sí es lindo.

E: XXXX Algunas cosas quedan

Luna: Para mí el idioma más fácil y lindo es el italiano.

E: italiano? Aha.

Luna: más fácil, más divertido, más lindo y lo aprendés rápido.

E: y se aprende rápido.

Dafne: Pasa que también depende de la profesora cómo lo hace al idioma.

E: Depende de la metodología se llamaría eso porque la profesora elige una forma de dar.

Luna: Igual italiano sí es mucho más fácil.

E: Y hablando justo de los profesores, y qué cosas que hacen los profesores les gusta más. Oh, me encanta esto en tal lengua, qué es lo que más le gusta hacer en la Especialidad con los profes digamos de lo que han hecho hasta ahora?

Manuel: ehh A mi me gusta por ejemplo en francés cuando tenemos que actuar

E: Ah, bien

Manuel: Me gusta porque lo ponemos en práctica o cuando cantamos o sea me gusta poner en práctica con juegos, todas esas cosas porque queda en la cabeza como un recuerdo bueno.

E: Claro, una forma más entretenida. Y a las chicas, qué es lo que más les gusta hacer? De lo que hacen los profes, oh! Me encanta esto, actuar, cantar..

Cintia: Cantar

E: En qué idiomas escuchan músicas en todas las lenguas?

Luna: Depende

Camila: En francés no, todavía no escuchamos música.

Manuel: En francés no.

Dafne: Nosotros en italiano cantamos

Luna: nosotros en EOI en francés escuchamos catalanes

E: Catalán, Ah! Es otra lengua que no está..

Camila. Y también vimos una película en italiano

E: En italiano?

Camila: Sí, todo en italiano.

E: XXXX y el catalán es una lengua que no han aprendido. ¿Hay alguna lengua que les gustaría aprender además de las que aprenden acá en la Orientación?

Dafne: Japones

E: Japonés? Te gusta, por algún motivo en particular?

Dafne: siempre me gustó el animé y todas esas cosas.
E: Ah! Claro, el manga,
Camila: El guaraní
E: El guaraní? Mirá y vos tenés contacto con el guaraní
Camila: NO (risas de varios)
Cintia: No. Te veo la cara de india
Camila: porque por ahí en la calle donde yo vivo hay muchas obras y casi todos son paraguayos? De paraguay es el guaraní.
E: De paraguay sí
Camila: Son todos paraguayos y Pasan así hablando, discutiendo, cantando todo así en eso y yo quedo mirándolos ahí.
E: bueno mirá! Tenés un contacto con el guaraní por lo menos al escuchar. Mirá vos, alguno tiene contacto con otra lengua, así en la familia, en el barrio,
Manuel: XXX gente en instagram
E: En instagram?
Manuel: Franceses
E: En serio, oh! Hablás, interactuás tipo chat?
Manuel: Sí. Por ahí no entiendo nada y lo dejo en visto.
E: Y otra pregunta, qué sugerencia tienen, así. Recien hab laron de lo que les gusta hacer? Pero qué les gustaría que pase? Esto es una sugerencia que nos gustaría que... Algo que les gustaría cambiar... Está todo bien? Vos Dafne, tenés alguna idea?
Dafne: A mí me gustaría que nos enseñen mucho más la cultura de las lenguas que hablamos, más historia del país
E: Más historia del país
Luna: Ay no que feo.
Manuel: NO, Sí
Luna: No, más historia no.
E: Historia del país no historia
Luna: No tampoco
E: No? Pero más cuestiones de la cultura, no? por ejemplo cómo viven, qué comen, No?
Manuel; Sí eso sí.
E: Por eso eso sería una buena sugerencia porque significa que uds ven mucha lengua, digamos, mucha gramática, esas cosas?
Manuel: Sí
E: Qué otras cosas les gustaría que pasen en la Orientación? A mí me gustaría que hagamos proyectos de tal cosa...
Luna: Se pueden agregar más idiomas
E: Más idiomas? Por ejemplo, cuáles Luna?
(risas)
Camila: ¡ella tira la idea!
E: Más idiomas puede ser alemán, griego, ruso que viene el mundial. Más idiomas.
Dafne: Para mí más prácticas orales o sea no digo de pasar al frente y dar un oral o en el banco leer algo sino más así como actuar y hablar en idiomas, eso como que divirtiéndote aprendés más porque te queda todo grabado en la cabeza.
Luna: Pasa que los idiomas de acá son muy básicos.
E: Ah! Mira, esa idea me parece interesante Luna. ¿Qué significa que son muy básicos?
Luna: Es como que casi, bueno en algunos colegios dan francés pero italiano y inglés e inglés son los más básicos. en cualquier colegio.
E: Ah! Cómo que están en otros lados también,
Luna: Sí en la primaria también está inglés.

E: Sí claro.
Luna: Como que ...
Camila: sacaríamos el inglés y pondríamos otro (risa)
E: Claro, para marcar la diferencia con al Orientación. Entiendo lo que decís. Camila. XXX Vos vas a cualquier parte del mundo y el inglés es lo que más se habla. Dafne. El inglés te sirve para aprender otros idiomas. XXX
E: NO sí, Está bien esto que dicen, la percepción del inglés. Acá Manuel además del colegio lo estudia en otro lado y así para terminar un poco. ¿Hacen uds. un trabajo de las lenguas integrado con otras áreas con otras disciplinas? Por ej matemática, geografía, música.
Dafne: Sí hicimos una vez biología en francés.
Manuel: Con ella
Camila: Con ella (señalando a la entrevistadora) (risas)
E: Biología en francés sí me acuerdo el año pasado. cuando tratamos la sexualidad que era el tema de Ana y yo con un videíto que creo que ese día no anduvo no se que pasó ese día. Sí me acuerdo.
Luna: Pero fue la única vez.
E: La única.
Camila: NO se hizo más
E: No se hizo más. Bueno chicos hemos estado recorriendo un poco algunas ideas importantes. Hay algo que quieran agregar, así como modos de trabajar o sugerencias o una opinión.
Camila: Amamos el colegio (risas)
E: Aman el colegio. Bueno, están contentos con la Orientación en general?
Todos: Si
E: tienen portugués el año que viene. Así que. Bueno chicos, bárbaro. gracias. Mil gracias por la conversación.

B. Datos de representación discursiva

Material de clase-Cátedra compartida Ciudadanía y Política y Francés

Migrants : "la politique punitive" du gouvernement français pointée du doigt

Par *Euronews* • 26/06/2019

En France, une vingtaine d'associations lancent un cri d'alarme contre la "politique punitive" du gouvernement envers les étrangers détenus dans les centres de rétention administrative.

La Cimade,¹ Médecins du monde et Amnesty International font partie des associations qui ont envoyé une lettre au ministre de l'Intérieur Christophe Castaner. Dans ce courrier, elles évoquent des grèves de la faim, des émeutes ou des tentatives d'incendie et des suicides. Elles demandent au ministre de faire cesser la "politique de tout enfermement", de proscrire "tout enfermement d'enfants en rétention", de protéger "les personnes malades" et de "mettre un terme aux pratiques illégales de l'administration".

grèves de la faim : huelgas de hambre / émeutes : amotinamientos / enfermement : encierro

En France, la responsabilité pénale bientôt fixée à 13 ans ? Par

Guillaume Petit • 14/06/2019

C'est une proposition qui divise... La ministre de la Justice française Nicole Belloubet a annoncé ce jeudi sa volonté d'instaurer un seuil d'irresponsabilité pénale à 13 ans. Autrement dit, les mineurs âgés de moins de 13 ans ne seront en théorie plus poursuivis en justice.

Les raisons

Un seuil censé dégager les tribunaux. Chaque année, 2000 mineurs de moins de 13 ans sont poursuivis en justice. Et les dossiers concernant les jeunes prennent particulièrement du temps : en moyenne 18 mois. Avec cette proposition, la France se mettrait aussi en conformité avec la Convention des droits de l'enfant, qui demande de fixer une limite d'âge, mais sans préciser laquelle.

seuil : piso- base / dossiers : expedientes

Principales nationalités d'origine des migrants arrivés en France entre 2009 et 2013

¹ La **Cimade** (à l'origine acronyme de *Comité inter-mouvements auprès des évacués*) est une association loi de 1901 de solidarité active et de soutien politique aux migrants, aux réfugiés et aux déplacés, aux demandeurs d'asile et aux étrangers en situation irrégulière.

Material de clase- Cátedra compartida Ciudadanía y Política y Francés

Pays tiers		Pays EEE	
Maroc	13 153	Portugal	11 346
Algérie	12 535	Royaume-Uni	9 345
Chine	6 930	Espagne	7 410
Tunisie	5 807	Italie	7 404
Etats-Unis	4 475	Roumanie	6 537
Russie	3 231	Allemagne	6 464
Brésil	3 060	Belgique	4 967
Turquie	2 797	Pologne	2 962
Sénégal	2 503	Suisse	2 773
Japon	2 137	Pays-Bas	1 814
Total tous pays	100 185	Total tous pays	68 889

Source : INSEE

Anexo II

A. Datos de contextualización etnográfica

Notas de campo. IPEM 270-Clase de Biología
Curso 4.^{to} año Orientación Lenguas-Turno mañana
Alicia y Cecilia

Experiencia de enseñanza integrada Biología/Portugués

Alicia es profesora de biología egresada de la UNC. Tiene una Maestría en Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad Nacional de Córdoba.

Alicia decide desarrollar la unidad “sistema nervioso” a partir de textos en portugués y en español en 4.^{to} año del Ciclo Orientado. El tratamiento del tema se desarrolló durante un mes de clases en setiembre de 2018. La lengua de comunicación en el aula es el español.

Encuentros preparatorios

Cecilia y Alicia tuvieron encuentros previos a las clases para planificar la secuencia: roles, recursos, usos de las lenguas. Las reuniones se realizaron en la casa de Alicia los días 24 de julio, el 16 de agosto, el 4 de setiembre y el 20 de setiembre. Cecilia y Alicia mantuvieron además intercambio de mails a mediados de agosto y en la primera semana de setiembre donde se tomaron decisiones relacionadas principalmente con la selección de recursos.

En el primer encuentro preparatorio (ver archivo audio “*24 de julio*” en carpeta “*Audios Conversaciones preparatorias*”) Alicia y Cecilia definen la época de la experiencia plurilingüe (setiembre). Durante la conversación Alicia da a conocer **sus experiencias con las lenguas** (REPERTORIO PLURILINGÜE) y **emergen allí sus concepciones sobre las lenguas y la enseñanza plurilingüe** (ENSEÑANZA PLURILINGÜE)

Durante su infancia, su abuela les hablaba en **árabe** y aprendió expresiones y términos en árabe de la vida cotidiana (tengo hambre, te quiero por ej.) que hoy puede reconocer en una película, según relata. Estudió **inglés** durante muchos años. Puede comprender textos académicos en inglés, y películas. Dice poder reconocer la diferencia entre inglés británico y americano. Durante su Maestría eligió el inglés para cumplimentar con el requisito de suficiencia de idioma porque es la lengua que afirma dominar más.

Estudió un año de **francés** de forma particular a los 16 años. Reconoce que si escucha una conferencia en francés y sabe del tema puede seguirla.

Estudió **portugués** unos meses de manera particular. Durante su Maestría leyó autores brasileños. Además, dirigió a una tesista que tomó como referencia la línea de un investigador brasileño.

Alicia cuenta su experiencia de lectura en otra lengua y hace explícita su estrategia de apelar al contexto para realizar inferencias. También da cuenta de su vivencia de experiencia del “couchsurfing” que le permitió entrar en contacto con nativos.

Durante los intercambios de esa primer reunión previa Alicia refiere al interés de que esta experiencia les sirva a los chicos para entender un texto en portugués porque “*así como en las Cs. Nat. es el inglés, en las Cs. Sc. es el portugués*” y para que tengan una aproximación a la estructura del idioma. (FINALIDAD DE LA EB)

Durante la conversación da a conocer su visión sobre el trabajo de conceptos en otra lengua y resalta como ventaja la posibilidad de que esta modalidad pueda reforzar los saberes disciplinares

“¿Sabés el refuerzo que sería para mi materia y para otras que ellos tocaran un texto en inglés? Ponele por decirte problemas ambientales, yo tengo que dar uno de los temas es problemas ambientales y salud, cómo influyen en la salud problemas ambientales. Ponele que tomaran el caso de un problema ambiental en inglés aunque no sea local, sería una ayuda tremenda que ellos están viendo un contenido específico de la biología aunque lo estén viendo dentro de cualquier otra cosa. Cuando vos estás haciendo referencia al tema y ellos ya tienen un anclaje pueden relacionar y hacer Aliciología. Pero yo arranco siempre de cero.” (20’00 a 20’50) (VENTAJAS DE LA EB)

A modo de ejemplo, cuenta su experiencia con temas de ESI (Educación Sexual Integral) que abordó con Gabi, la prof. de Lengua y Literatura (estereotipos de género) y relata que, cuando en las clases de Biología, Alicia abordó la diferenciación cromosómica, asunto que la llevó a referir a los estereotipos de género, los chicos pudieron relacionar gracias a los conocimientos brindados por la profesora de Lengua y concluye diciendo que es allí *“cuando te das cuenta que los chicos realmente integran” (21’54). (INTEGRACION)*

Durante el 11 y 12 de agosto hubo intercambios de mails donde Alicia se pronuncia sobre los recursos en portugués propuestos por Cecilia (ver detalles de los mails en carpeta **“Recursos”** en archivo **“Mails con Alicia”** el archivo pdf **“Gmail -Recursos clase 1- Sistema nervioso”**). Cecilia envió una selección de recursos en portugués (músicas, videos, textos divulgación) y Alicia los elige según CRITERIOS DE FACILIDAD DE COMPRENSIÓN Y DE PERTINENCIA CONCEPTUAL

“excelente el artículo, fácil de leer, y con info interesante “

“Está muy bueno, es cortito, tiene poca info. Pero a continuación de ese hay otro, que dura 12 minutos y es completísimo e interesante.”

“La info es casi idéntica a la del segundo artículo. El video, como hablan unos jóvenes, no es tan claro el lenguaje como en los otros videos” “Está muy bueno pero el tipo habla demasiado rápido.”

“Resumiendo: quedan la primera canción, el primer video con el otro que le sigue a continuación en youtube y los dos artículos de divulgación. Yo los bajo a mi compu a los videos y desde ahí los proyectamos, tenés que conseguir el cañón. Es muy bueno el material que conseguiste, por supuesto que no entendí TODO pero casi. Creo que con una introducción que yo haga lo van a entender bien lxs chicxs”.

Notas a partir del archivo “16 de agosto” en carpeta “Audios conversaciones”

Alicia definió las fechas de las clases según la ubicación del tema “sistema nervioso” en el programa (unidad 2 de un programa que se compone de dos unidades muy densas). Alicia manifiesta que los chicos nunca vieron sistema nervioso pero que escucharon hablar de “neuronas” y que le interesa abordar ese tema desde las drogas porque, según argumenta, son todos “fumanchines” y quiere que sepan el efecto de las drogas a nivel celular y alude a la actividad de dramatización como estrategia de abordaje para integrar y cerrar el tema.

Durante las conversaciones seleccionaron recursos y definieron los roles de cada una. El rol de CE además de la búsqueda de recursos en portugués es el de apoyo lingüístico, de quien orienta la comprensión. Es Alicia quien elige los recursos y quien define esos roles.

Ej.: En el trabajo con la música decide que una vez que Alicia pregunte qué entendieron, Cecilia lea en español y que les cuente el contexto de la música. Esos roles van definiendo el orden de las intervenciones de la primera clase:

“Arrancamos con contexto, luego escuchan la música, y ahí tomo los conceptos y voy a la química del amor con el poema”.

Cecilia pregunta si interesa tener la versión bilingüe del poema en español y se ofrece para traducirla pero Alicia se niega porque “es muy técnico” y sólo le interesa que sepan que esos términos son partes del cerebro nada más. Alicia no se interesa en que los alumnos conozcan qué significa cada uno ni su función. Su interés es detenerse sólo en la “testosterona” y en la “oxitocina”.

Alicia cuenta en esa reunión que ya anunció el trabajo con el portugués a los chicos de 4.º año (min 19:35) lo que dio lugar a una conversación sobre las estrategias cuando se trabaja con otra lengua. El punto de partida, luego de indagar quienes viajaron a Brasil, fue una situación que Alicia les planteó:

“¿Qué pasa cuando Uds van a un lugar, por ejemplo, a una piscina y al lado de la piscina hay un cartel que dice ALGO que por supuesto está relacionado con el ingreso a la piscina porque seguro es una recomendación? Eso lo saben porque acá sucede lo mismo, pero no entienden lo que dice, ¿qué hacen?” Conversan sobre estrategias de comprensión: preguntar, tratar de comprender por analogía, lo que podría estar diciendo, observar a qué palabra se parece, qué hace el resto de la gente.

Alicia cuenta su experiencia con el portugués y emergen sus representaciones sobre el portugués “me encantan las palabras cortas como *conversa*”, las que se acentúan distinto (“*democracia*”) la “l” que suena como “u” y relata el caso del nombre de su hermana Alicia “Elbita” y cómo lo pronunciaban los brasileños durante un viaje juntas.

Se define la transcripción de ciertos fragmentos del video seleccionado por Alicia “*O cérebro apaixonado*”. Alicia define el modo de abordar el video de 12 min, pausando la reproducción para ver qué han comprendido. Primero lo ven y escuchan portugués y luego se propone la lectura de la transcripción en portugués. En palabras de Alicia: “*siempre para mí es primero la percepción de ellos y después yo les presento la información si no, no hay interacción, su cabeza no interactúa*” “*eso les provoca más desafío*” “*lo que vos querés inculcar interactúa con lo que ellos ya saben*”. Al final, Alicia y Cecilia revisan conjuntamente el guion que han definido.

Cecilia presenta el contexto, se escucha la música, después la escuchan y la leen, ahí hablan de la comprensión: Cecilia lee la versión en español y Alicia va al texto. Alicia anticipa la segunda clase, “*podríamos hacer lo de la neurona, en vez de empezar macro, micro para ver cómo se conectan las células en el cerebro para que pase todo lo que han visto,*” Entonces definen el tema de la segunda clase: Neurona y Sinapsis. Para Alicia “*las mejores imágenes están en portugués*” Alicia explica el proceso de sinapsis. Discuten sobre los recursos (video, imágenes) y sobre los roles. “*De ahí como que vos no tendrías que hacer nada*” dice Alicia a Cecilia “*yo les voy a mostrar en portugués, pero se los voy a explicar yo con lo cual ya no van a necesitar traducción, ni comprender*”. Alicia privilegia la exposición en español para optimizar tiempos “*cerebro voluntario/involuntario, con ejemplos básicos*”. Alicia anuncia que en la tercera clase dramatizan la sinapsis y aclara que el foco no es la actuación si no lo conceptual y le interesa que lo que digan esté conceptualmente correcto. Alusión a cómo el tratamiento del tema aporta al saber científico sin invalidar el conocimiento cotidiano y que el punto de partida son los conocimientos previos (“*te amo con todo mi corazón se seguirá diciendo, pero sabrán que el que está actuando es el cerebro*”)

Notas a partir del archivo “4 sept” en archivo “Audios Conversaciones” Alicia define el rol de Cecilia (profe de lengua extranjera) en la clase “*quiero que estés ubicada adelante conmigo como una docente más (...) quiero que estés atentísima, no quiero que estés de observadora, quiero que estemos las dos interactuando*” Alicia refiere a las decisiones técnicas sobre la filmación: la ubicación (prefiere estática), las cámaras, las tomas,

los ángulos y sugiere ubicaciones de los técnicos a partir del diseño de un plano de la clase. Da su impresión sobre las decisiones técnicas de las tomas de la filmación.

Encuentro de cierre

Notas a partir del archivo “10 junio 2019” en archivo “Audios Conversaciones” (a partir de 15:00)

Tuvimos una modalidad a dúo. ¿Estas formas de trabajo integrado como lo ves en términos de factibilidad? Esto va a dejar huella cuando tengan portugués. Yo creo que nosotros sin ser una escuela bilingüe teniendo la orientación lenguas tenemos la Gran posibilidad de hacer eso. No solo es factible sino necesario porque no solamente es ampliar el concepto. Es útil para las dos materias. Supongamos que hablamos de francés o inglés porque tranquilamente inglés podríamos hacerlo.

(INTEGRACION) *Yo trabajé varias veces en cátedra compartida. Siempre me ha tocado con física y en la cátedra compartida se buscan contenidos en común que pueden ser abordados desde las dos disciplinas ej. El concepto de energía. Siempre con alguien de mi misma área.*

Esto serviría para las dos asignaturas. Para el idioma, para ver la lengua en contexto, para ver la lengua en un tema específico que los alumnos ya están manejando y entonces pueden hacer esto que yo siempre digo que es la comprensión holística que es la comprensión del tema completo aunque no sepan toda la palabra. Esto se dio un montón en la experiencia de leer y explicar un texto. A pesar de no entender cada pedacito, lo entendió.

Beneficios de la EB

Si yo diera sistema nervioso o cualquier otro en español y el profe de inglés en su clase, no hace falta que estemos los dos simultáneamente en su clase retomara no te digo el mismo texto algo, un texto de divulgación por decirte que hable del sistema nervioso, ellos ya van a tener el concepto en español para hacer esa traducción Todas las palabras técnicas son transparentes o la mayoría (...) aunque no entiendan los nexos por decirte o los términos que no son técnicos van a poder entender el tema y va a ser.

Es más fácil para mí y para ese profe que eh los chicos entiendan la construcción de una oración, por ejemplo. Si yo sé el significado de neurona y sé el significado de neurotransmisor y una frase me dice la neurona se conecta con otra neurona mediante neurotransmisores es muy fácil que yo lo entienda y entonces es muy fácil (...) Sería útil para biología porque sería un refuerzo de los conceptos específicos que vemos, incluso si fuera un texto de divulgación sería aún más útil porque sería ciencia para los que no saben ciencia que es el objetivo de los textos de divulgación (...), yo muchas veces les llevo textos de divulgación de la colección ciencia que ladra uso y está buenísimo porque como está hecho para gente que no es científica está dicho en términos sencillos con muchas analogías entonces como que lo van entendiendo. Si se pudiera hacer esa combinación entre un texto duro y otro más ameno de divulgación sería una conjugación hermosa porque ellos no tienen que aprender el inglés técnico. No sirve que yo le de un texto en inglés idéntico al español que fue un poco lo que hicimos con vos excepto en el cerebro apasionado porque el cerebro apasionado si bien era un texto científico estaba tomado del XX como era la transcripción del video estaba tomado del lenguaje coloquial, de un periodista entonces eso sirvió para que ellos se engancharan con el tema pero desde otro lado y no dejaron de ver ahí el concepto de neurotransmisor el concepto de neurona, el concepto de zonas cerebrales pero aplicado en un tema ameno.

(EL PROFE DE LA DISCIPLINA Y LAS LENGUAS) *Para mí sería útil que el profe de la disciplina conozca la otra lengua. Para mí sería mucho más fácil el inglés porque yo sé*

inglés entonces puedo también sugerir textos de divulgación, puedo buscar con el profe los textos puedo hacer un trabajo más de a dos, más colaborativo.

Para mí tiene mucho o todo que ver la predisposición. Si el profe no está predispueto. Ahí la tenés a Ivana.

(LAS LENGUAS DE TRABAJO EN LA EB-REPRESENTACIONES) Es mucho más sencillo en francés que en inglés por la forma porque son lenguas romances no sé cómo le decís vos pero si no está la predisposición por parte del profe, de la profe, no da. El inglés no solo porque yo lo manejo sino porque los chicos tienen inglés desde primer año tienen italiano desde el primer año, francés lo ven por primera vez en cuarto y como lo ven por primera vez es mucho más difícil porque ellos recién están aprendiendo (...) eso también es importante que los chicos tengan un manejo medianamente básico del idioma, no arrancar desde cero en cuarto año con una cosa compartida. No quiero decir que no se pueda pero es más complicado. igual se le facilitaría el francés muchísimo de esa forma (...)

(MACROALTERNANCIA) Otra cuestión es EL tema. No creo que inglés o francés deba trabajar solo con bióloga, creo que habría que elegir un tema de biología para el cual fuera fácil encontrar un tema de divulgación que a los chicos los enganche y luego un tema de historia (...) Con cada una de las materias puras, disciplinares ya sea de las ciencias sociales como de las ciencias naturales el profe de idioma tendría que trabajar una unidad didáctica con cada uno. No todo el año biología con inglés, pero sería más útil verlo en varias materias, aprenderían mejor porque la construcción del texto en historia es muy distinto que la construcción del texto en biología. Entonces Si ellos en paralelo a eso lo están viendo en inglés, son dos formas de abordar el inglés para dos asignaturas uno para las naturales, otro para las sociales que tienen una narrativa distinta. Es mucho más rico por ejemplo la historia que la biología para desarrollar el

idioma. Biología es muy técnica, y la historia es mas parecida a los términos que usamos cotidianamente (...) En Biología las oraciones son mucho más pobres en términos

(APRECIACION DE LA EB: LO MÁS UTIL; LO MÁS NOVEDOSO)

“En los textos me pareció muy fácil para los chicos creo que se desempeñaron perfectamente bien. Algunos sin saber portugués podían leer simultáneamente (...) para mí lo más rico de todo fueron esas pequeñísimas traducciones que los chicos se aprendieron a partir de los chicos que hablaron en portugués que vos se los diste que eran cinco o seis (...) Lo tenían que decir sabiendo diciendo lo que estaban diciendo e interactuando con otros que los tenían que escuchar y responder. Eso fue lo más novedoso, lo más rico (...) Eso por como lo vi desde los alumnos.

Desde la didáctica de la biología la novedad de hacer algo distinto de lo que se hace habitualmente que es darlo en un solo idioma, la buena onda que se generó fue fundamental (...) los chicos se engancharon a partir de la personalidad de cada uno. Como una primera aproximación al portugués.

Lo que realmente tuvo una construcción de oración usable fue lo que aprendieron a decir en la dramatización.”

Clase 1

El plan de trabajo (ver detalles en carpeta **Recursos** en archivo **Clase 1 Biología - documentos y secuencia**)

MESOALTERNANCIA

1- Presentación del contexto de la música “O que será (à flor da pele)” de Chico Buarque.

Cecilia empezará anunciando la música y explica el contexto todo en español, Cecilia propone alternar lenguas. Alicia sugiere incluir que algunos términos como los nombres propios se digan en portugués para que se vayan familiarizando. Canción compuesta para la película “Doña Flor y sus dos maridos” en los años 70 (basada en el libro homónimo de Jorge Amado). Existen tres versiones de esta música que acompañan diferentes momentos de la trama de la historia: *Apertura*, *A flor de piel* y *A flor de tierra*. Síntesis de la historia. En esta versión de “*O que será*” se expresan sensaciones y sentimientos de nostalgia, de tristeza, de desasosiego de la mujer al recordar a su ex marido ya fallecido (Vadinho).

2- Escucha de la música *O que será (à flor da pele)* acompañada con la letra.
(Cecilia pregunta, Alicia registra en el pizarrón)

Cecilia selecciona cuatro versiones de la música y se la envía a Alicia por correo (6 de setiembre) Alicia elige la versión de Simone “*porque canta una mujer (lo cual coincide con la historia) y no es en vivo (no tiene aplausos) así que se escucha mejor*”. Puesta en común sobre lo que comprendieron. Se promoverán estrategias inferenciales para la comprensión del texto. Siendo el portugués una lengua “desconocida” por gran parte de la clase, la construcción de sentido se apoyará principalmente en el reconocimiento léxico a partir de la transparencia formal con el

Español. Alicia va a ir registrando en el pizarrón lo que ellos digan (sea correcta o no la propuesta) y Cecilia va a confirmar esa comprensión, va como corrigiendo. Si no lo dicen, Alicia preguntará a Cecilia para agregar una emoción que no haya surgido. Alicia insiste en focalizar y releer fragmentos que refieran a las manifestaciones físicas de la tristeza, de la nostalgia, del amor.

3- Lectura en voz alta de la versión en español de la música (Cecilia lee y ambas promovemos reflexión conjunta) Se confirman y amplían las comprensiones construídas a partir de la lectura del texto portugués. Se plantearán interrogantes sobre el origen de las emociones descritas en el texto de la música.

4- Visualización del video en portugués “*Cientistas explicam a química do amor*”.
Visualización del video “*Cientistas explicam a química do amor*”. Reformulación oral del contenido en español. Lectura de la transcripción en portugués.

5- Lectura del texto en español “*Te amo con mi cerebro*”.

- Previo a la lectura, reflexión en torno a la frase “Te amo con todo mi corazón” ¿Qué significa? (Alicia orienta esta reflexión)
- Distribución del texto, lectura en voz alta y comentario sobre la dificultad de pronunciar algunos términos (Alicia orienta esta reflexión)
- Observación de cuadro plurilingüe de palabras seleccionadas por Alicia (Cecilia pronuncia y promueve observación sobre similitudes y diferencias entre las cuatro lenguas).

La Clase 1 (07-09)

Los técnicos instalan las cámaras y micrófonos durante los primeros minutos de la clase.

Hay 15 estudiantes presentes de los 23 que asisten regularmente. Alicia anuncia que ese día la clase será bilingüe y presenta a Cecilia que la mayoría de estudiantes ya habían

visto en otra oportunidad. En efecto, Cecilia se había acercado la semana anterior para presentarse, para conocer el grupo y el espacio físico (para las cuestiones técnicas) y permaneció 30 minutos en la clase. En ese primer encuentro Cecilia se presentó, saludó en portugués y explicó la intención del trabajo conjunto: hacer una experiencia de trabajo de conceptos de biología a través de una selección de textos en portugués. Hablan sobre el idioma portugués

No hay registro fílmico de la primera parte de la clase (la presentación) por cuestiones técnicas.

La clase se desarrolló de acuerdo con lo planificado aunque hubo algunas adaptaciones: La lectura de la versión en español de la música no se realiza según lo previsto por razones de tiempo pero Alicia aprovecha que un estudiante llega tarde (luego de la escucha y del trabajo con la música) para leerla y así ponerlo al tanto del trabajo.

La clase finaliza anticipadamente (10 min antes) cuando la celadora entra para anunciar que deben asistir a la presentación de un proyecto de intercambio presentado por una delegación de embajada de Estados Unidos.

Profesores y técnicos conversan mientras organizan los materiales Cecilia hace observaciones sobre la calidad de sonido del video y la necesidad de contar con un parlante. Comentarios sobre la filmación con los técnicos y sobre la última clase: la dramatización de la sinapsis. Alicia brinda algunos detalles sobre el contenido y la modalidad de la dramatización.

Día 2: viernes 14/09

En la planificación (Ver audio) se prevé abordar como tema **la Neurona y la Sinapsis** **A partir de imágenes en portugués sobre la neurona y la sinapsis** (proyectadas y distribuidas en copias a color) Alicia señala el interés por abordar **la clasificación del sistema nervioso. (sistema nervioso voluntario/involuntario)** Cecilia sugiere **textos explicativos en portugués** sobre el sistema nervioso. Alicia le pide un texto corto. Durante la clase los chicos leen en español y Alicia corrige, amplía, completa, reformula

Día 3: lunes 17/09

Se aborda la sinapsis en una primera parte y luego se dedica la clase a la preparación de la dramatización (en español)

Día 4: lunes 24/09

Dramatización

Durante la conversación del día 4 de sept. Alicia refiere al contenido de la dramatización y refiere a la idea de que ciertas frases se digan en portugués, No importa que la pronunciación no sea perfecta. Ver si alguien se anima. Cecilia se ofrece para ayudar y orientar en la pronunciación para quienes decidan usar el portugués. En portugués se van a tentar más todavía. Definen la disposición y el espacio. En la reunión del .. definen el guion. Alicia decide el parlamento, los roles y solicita a Cecilia traducir y grabar el fragmento en portugués.

Datos etnográficos

Proyecto Educativo del IPEM 270 Gral Manuel Belgrano

Nota: este documento está incompleto en la versión recibida en por personal administrativo de la escuela.



IPEM 270 "Gral. Manuel Belgrano" Proyecto Educativo Institucional 2016

HISTORIA DEL COLEGIO

Creada en el año 1922, bajo la presidencia de Hipólito Irigoyen, como anexo de mujeres al Colegio Nacional, el I.P.E.M. N° 270, "Gral. Manuel Belgrano", ha sido objeto de profundas transformaciones a lo largo de su historia.

En 1945, el Anexo de Mujeres se desmembró constituyendo el "Liceo Nacional de Señoritas General Manuel Belgrano". En este momento la enseñanza gira en torno al modelo dominante: preparar para la Universidad. Este Liceo dio respuesta a la demanda política y social de la época, de crecimiento cuantitativo de la matrícula femenina anteriormente marginada, que deseaba prepararse para el acceso a las carreras universitarias.

En 1973 es incluido en forma experimental el plan de Bachillerato Libre para Adultos, cuyos objetivos fueron facilitar a la población femenina adulta, la culminación de los estudios de nivel medio.

En 1980 se instituyó el denominado "Proyecto 13" o "Profesorado de Tiempo Completo" que permitió a los docentes concentrar horas cátedras en los Colegios Nacionales, para que además de dictar clases en sus disciplinas contaran con horas rentadas para actividades cuya finalidad primordial fue mejorar la calidad educativa.

Los procesos históricos, tales como los gobiernos militares y democráticos dejaron su huella, se implementaron programas altamente transformadores y otros superficiales y aparentes. Algunos docentes actuales fueron testigos y protagonistas de estos cambios, incluso hay quienes fueron alumnos de aquel Liceo, enviaron sus hijos, y se incorporaron como profesores, bibliotecarios, etc., siendo la institución un espacio relevante para sus propias identidades.

En 1993, tal como los demás Colegio Nacionales, fue transferido a la jurisdicción Provincial. En este mismo año el colegio se transforma en mixto, con el ingreso de los varones.

En 1996 se incorporó el plan de estudio del Ciclo Básico Unificado. Asimismo fue en este año que por directivas de la política educativa no se abrieron las inscripciones de 1er año en el turno vespertino (Circular 10)



IPEM 270 "Gral. Manuel Belgrano" **Proyecto Educativo Institucional 2016**

En el año 1997, luego de la implementación de la Ley Federal de Educación, comienzan las Nuevas especialidades: Bachiller con Orientación en Ciencias Naturales, especialidad Salud y Ambiente; en Humanidades, Especialidad Ciencias Sociales, Idiomas y en Humanidades, Especialidad Ciencias Sociales, Comunicación Social. A partir de esta reforma educativa se incorporaron un gran número de docentes al cuerpo de profesores.

Luego de mencionar estas transformaciones que obedecieron a iniciativas externas, cabe destacar un hecho que transformó fuertemente nuestra institución, y tuvo un origen interno. A fines del año 2010 nuestros alumnos formaron parte del fenómeno de "toma de escuelas", que afectó a algunos establecimientos de nuestra ciudad, así como también de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se abre un período de transición en la definición del rumbo institucional, con una renovación del equipo de gestión. El año 2011 comienza con la implementación de la transformación en el CB, y el proceso de elección de las nuevas orientaciones. Se realizó una consulta a los alumnos del tercer año respecto de sus preferencias; paralelamente los departamentos de materias afines presentaron sus propuestas. Esta decisión requirió de arduas negociaciones y tratativas, ya que además de la lógica pedagógica, en todo proceso de transformación se involucra la lógica laboral. Finalmente se decide que las nuevas Orientaciones serán: Lenguas, Ciencias Naturales, Comunicación y Turismo.

El ciclo lectivo 2012 se inicia con la transformación del CO. El turno noche sufre el cierre del cuarto año y la apertura de una división de primer año, con una población de características peculiares, de gran heterogeneidad dentro del denominador común de la vulnerabilidad. Debe tenerse en cuenta que en el proceso de reubicación los docentes pasaban de un curso de matrícula reducida, con jóvenes con varios años de escolarización en nivel medio; a un grupo numeroso con adolescentes de trayectorias escolares interrumpidas, que aún no habían podido integrarse adecuadamente al nivel secundario.

En el año 2013 se sumó a nuestra institución el Programa de Integración y Terminalidad ("14 a 17"), aportando una nueva modalidad de trabajo con las



IPEM 270 "Gral. Manuel Belgrano" **Proyecto Educativo Institucional 2016**

trayectorias escolares de quienes por distintas circunstancias, habían quedado fuera del sistema educativo.

El establecimiento, ubicado en zona céntrica, sobre calle Deán Funes N° 850, entre las calles Urquiza y Avellaneda, tiene una ubicación estratégica desde el punto de vista del transporte urbano. Situada cerca de distintos colegios públicos y privados de notable trayectoria, pero sin compartir edificio ni poseer una vinculación especial con ninguna escuela primaria en particular, nuestra institución se caracteriza por una población escolar proveniente de variados barrios, tales como San Roque, Las Violetas, 1° de mayo, Ampliación San Pablo, Ferreira e Ituzaingó.

El cuerpo docente, está compuesto por más de 170 profesores, con una conformación heterogénea: desde profesionales que recién se inician hasta profesores con más de veinte años de carrera, así como diversidad en la formación de grado y posgrado. Los docentes se agrupan por departamentos: Ciencias sociales, Ciencias Naturales, Lengua e Idiomas, Educación Física, Educación Artística, Educación Tecnológica. La reciente transformación está exigiendo la modificación de estos departamentos.

Luego de la completa renovación del equipo de gestión, posterior a la toma del colegio, el clima institucional mejoró de forma notoria. Debe reconocerse sin embargo que no todos los cambios fueron positivos, así como no todos los miembros de la comunidad educativa interpretan esta transformación como un progreso. Asimismo, esta coyuntura interna coincide con la modificación de la estructura y del paradigma de la educación secundaria, de obligatoriedad e inclusión con calidad, con lo cual el desgranamiento que antes era considerado natural, se plantea ahora como un desafío a revertir. Con su densa gramática escolar, desde dentro de nuestra institución persiste aún la matriz eclesial de la que nos habla Pablo Pineau (1996).

Desde fuera, la realidad penetra y se impone: "la escuela y la familia parecen ser las dos instituciones más afectadas por las transformaciones habidas en los modos de circular el saber, que constituyen una de las más

Anexo III. Ejemplo de datos interaccionales

Cátedra compartida: Ciudadanía y Política-Francés

Vaciado de clase 1

6.º año - Clase de Ciudadanía y Política del 23/07 de 7:30 a 9:40 (3 horas cátedra). Solo registro audio porque la memoria de la filmadora no tenía espacio. Hay registro fotográfico. Profesores: Elsa (prof. Historia, Ciudadanía y Política), Bibiana (profesora de francés), Celia (investigadora); y 18 estudiantes presentes.



Nombre del archivo / de la sección	Descripción	Comentarios/ especificaciones
<p>CyP-Clase 1-23-07 parte 1 00 a 8:45 Presentación del trabajo integrado</p>	<p>Celia saluda en francés, se presenta como investigadora, da a conocer su interés de exploración de trabajo integrado y anuncia el registro fílmico. Biby se presenta en francés (como si no la conocieran) e indaga sobre el trabajo integrado. ¿Qu'est-ce que <i>c'est pour vous</i> la Orientación Lenguas? ¿Qué trabajo hacemos en la OL? ¿Investigar, <i>étudier des langues</i>, investigar y estudiar las lenguas van por caminos diferentes? ¿Podemos hacer que vayan por el mismo camino? <i>On peut travailler ensemble?</i> ¿Se pueden trabajar juntos las materias mas duras, más rígidas con las lenguas? Microalternancia y mesoalternancia</p>	<p>Antes de esta presentación del trabajo integrado Estela escribió en el pizarrón:</p> <p>Trabajo de investigación grupal y colectivo</p> <p>1. <i>Buscar en youtube la ley 25871: analizarla, determinar si está incluida en un Estado benefactor o neoliberal y caracterizar el Estado Benefactor.</i></p> <p>2. <i>Buscar en youtube el decreto de modificación de esta ley y ubicarlo en qué</i></p>

	<p>Los alumnos responden: Para mí algunas nada mas y refieren a las disciplinas que pueden trabajarse en lenguas. La revolución francesa de una fuente francesa. La cuestión de la traducción. Entralzar la historia del lugar con la lengua. (los temas para el trabajo integrado)</p> <p>Otras materias que se pueden relacionar: la música, Cy P o FVT. Las que no podrían entrar: matemática, biología. Biby incentiva el intercambio sobre este tema (Cuáles disciplinas para el trabajo integrado)</p> <p>Los profesores y sus relaciones. La lengua fancesa como vehículo de información y para aprender “trucos” para debater. El debate como objetivo. <u>Celia</u> tematiza: <i>Les filles ONU(en francés)</i> para que expliquen. Palabras para debatir. Para dar su opinión La información en dos lenguas y en dos realidades. (Sentido de integración para el prof de lengua, lenguas, disciplinas, usos alternados francés/español)</p>	<p><i>Estado se produce (neoliberal/benefactor).</i></p>
	<p>Entre 8:46 y 9:09 las profesoras se ponen de acuerdo en sus funciones, (inaudible)</p>	<p><i>3. Imaginar que son sociólogos y elaborar un análisis crítico de los migrantes en Argentina</i></p> <p><i>4. Los resultados de esta investigación se debatirán colectivamente</i></p>
<p>9:08 a 44:08 Explicación del Trabajo de investigación grupal: modalidad/ introducción de conceptos</p>	<p>9:08 Elsa explica en español el trabajo de investigación grupal a partir de las consignas escritas en el pizarrón anuncia que la profesora Bibiana lo va a hacer en francés. Anuncia la modalidad: algo dinámico y la modalidad: como una Sesión legislativa: debatiendo, proponiendo. Refiere a los 2 sitios de youtube que van a encontrar. Explica las tareas de las consignas, las amplía con explicaciones. (Estado Benefactor o Protector/Estado Neoliberal) las leyes y el Estado (retoma el trabajos sobre feminismo). Militar las leyes</p>	<p>Se agrega este punto a partir de la propuesta de los chicos:</p> <p><i>5. Situación de los refugiados en Francia y comparación de las políticas migratorias en Argentina y en Francia.</i></p>

exigirlas / la militancia como actividad política no partidaria. Mirada crítica sobre el Estado (neoliberal) actual. La ley de abogado del niño. Ej.: el caso del ministerio de Salud. Avances y retrocesos en todo. El Estado Neoliberal, el mercado (en 17:16) **Elsa introduce** el concepto Laissez-faire

Biby agrega: *laissez faire le marché* y **anuncia** que hará una síntesis de lo que Elsa está explicando

(en 18:21) **Elsa refiere al concepto de educación** en un estado neoliberal (escuela como empresa/alumno, padres como clientes/costos/selectiva) y en un estado benefactor (gratuita, igualdad) Ejs. del rol del Estado en estos modelos: reducción de Paicor, la beca para secundarias, recorte de recursos, de subsidios. **Elsa refiere que es ese el tipo de análisis que tienen que** hacer los estudiantes a partir de la visualización del video de Bourdieu. Explica el rol del sociólogo como un etnógrafo (tareas) **Elsa anuncia el video de Pierre Bourdieu** en francés subtulado en español Explica la tarea y pide análisis crítico de modo colectivo.

En 21: 27, **Elsa refiere al lugar de la oralidad** y del debate en su **clase**. No hay nada escrito en lo mío (no sé en francés)

Elsa refiere al sistema de evaluación: hay prueba/evaluación escrita. No sé en francés, los días miércoles. Deja en claro la modalidad de evaluación en su disciplina.

En 21: 55. Elsa pide a los estudiantes agregar algo a la propuesta de investigación Una alumna propone el tema de los refugiados y la comparación entre Francia y Argentina, Elsa le pide que escriba la idea Biby interviene en francés/español para aludir a la mirada comparada entre Francia y Argentina sobre el tema de



	<p>migraciones</p> <p>Se elabora conjuntamente el punto 5 del trabajo grupal. Elsa refiere a las Las leyes acá y allá (en Francia). Las políticas de cada estado y Elsa pregunta si les gusta cómo está formulado ese punto 5.</p> <p>Una alumna refiere a la ley de extradición en Hong Kong.</p> <p>26:26 Elsa le pide a la estudiante que haga recordar cuando lleguen al último modulo e introduce el concepto de “apodofobia” ligado a la discriminación, al rechazo. Elsa refiere a ideas de Pierre Bourdieu y al modelo de acumulación. Todo en español.</p> <p>(En 28:30 a 29:46). Celia interviene en español para agregar y dar cuenta de la tensión entre globalización/apertura y de las reacciones/actitudes sociales de rechazo y las políticas migratorias.</p> <p>29:47 a 36:21. Elsa expone en español desde una visión antropológica. “No sé si han tenido antropología en el secundario”. Las relaciones de poder. Los “dialectos como formas subalternas”. La construcción del Estado moderno: la imposición del castellano, la colonización, la cultura europea como referencia (misma constitución que Francia). Dialectos oprimidos. Capital cultural (referencia al violinista Sixto Palavecino y su canto en quechua) la valorización del capital. Ejemplos: la palabra chicle es nuestra, no vino de ningún lado / la palabra cacao / un idioma nuestro que no es sublaterno y sigue parlamentando.</p> <p>36:25 a 44:00. Celia interrumpe para solicitar intervenir. Celia cuenta en francés acerca de la historia de la Orientación Lenguas para referir al tema en francés y en español. Hay interacción: francés/español sobre las relaciones de poder entre lenguas minoritarias/representaciones</p>	
--	---	--

	<p>sobre las lenguas/concepts; <i>modernité/utilité</i>. Estela sigue la explicación porque reformula algunas palabras en español y agrega información. Betty pide sintetizar ideas comprendidas en español. Una alumna reformula en español. Elsa interviene en español para agregar sobre relaciones de poder y refiere a Foucault. (mesolaternancia)</p> <p>En 44:05. Elsa pide comenzar con la primera actividad.</p>	
--	---	--

<p>44:25 a 1:14:41 <i>Conversación entre los profesores</i> Concepciones sobre bilingüismo Funcionamiento del bilingüismo en el aula (conversación entre los tres profesores)</p>	<p>Mientras los chicos trabajan Estela, Betty y Cecilia conversan sobre el modo de implementar el bilingüismo en clase (actividades, recursos, roles, lenguas) Se habla sobre cuestiones técnicas, la dificultad de la filmadora que no funciona.</p> <p>En 47:39 Elsa y Celia conversan con Biby sobre cómo llevar el bilingüismo a la clase: con la síntesis de algunas ideas o bien con una anécdota, con una síntesis de los conceptos en francés para reforzar y sintetizar lo que ella va diciendo. (acuerdos sobre la mesolternancia).</p> <p>Se ponen de acuerdo sobre la presencia de una en las clases de otras, las posibilidades. Se acuerda que Celia vendrá los martes y miércoles. Se anuncia lo que harán en clase de francés, en la próxima clase de Cy P: <i>“la próxima clase les voy a poner las leyes francesas y van a entrar en el campo de Uds. .o sea la en castellano Uds. me lo deben haber pasado en español y me van a tener que hacer bien la diferencia entre E Neoliberal, Por qué? porque esto les debe servir a ellos para que cuando ellos se mueven de Argentina saber en donde están, qué leyes tienen”</i></p> <p>50:48. Elsa pregunta si vieron los videos y habla sobre el contenido y uso de esos recursos para el tema (la ética</p>	
---	---	--

	<p>de la solidaridad para la última clase es un video sobre un taller comunitario)</p> <p>Entre 53 y 59, hay demasiado ruido de fondo. Tienen recreo pero siguen conversando</p> <p>Conversan sobre el material elaborado en francés para esta primera clase y Elsa propone que aborden ese texto. Se decide que Biby leerá un texto en francés. Se conversa sobre el contenido del texto. Estela nos explica sobre el abogado del niño. Las contradicciones. “A las leyes hay que militarlas” Elsa explica esta idea. (actividades, acuerdos).</p> <p>59:25. Biby nos explica con más detalle lo que quiso decir en la presentación de la clase. expresa su intención de que <i>“todos los otros temas, que las otras materias pasen también por el filtro de las lenguas XXX la revolución francesa leerla en francés, leer autores en francés. Es un esfuerzo muy grande (...) las materias son todas casitas diferentes, son todas cajitas separadas unas de las otras que ni siquiera para ellos tienen relación y La Orientación Lenguas es solamente aprender solamente cuatro idiomas”</i>. (concepción integración/ de trabajo interdisciplinario)</p> <p>01:00:40. Biby y Celia hablan de la exigencia para elaborar el material: lecturas previas, la redacción con palabras transparentes. (Trabajo interdisciplinario/integración: desafíos).</p> <p>Hablan del glosario y el modo de desarrollar. 01:02:45 Se decide que al final de esta primera clase elijan 3 conceptos o palabritas para que nosotras traigamos algunas notas sobre eso en francés.</p> <p>En 01:05:52, Biby y Celia avisan a Elsa lo del glosario bilingüe y explican la modalidad. La síntesis bilingüe, el glosario bilingüe. Los desafíos conceptuales (mesoalternancia, actividades)</p>	
--	---	--

	<p>Biby dice que el trabajo plurilingüe no sea traspasar una lengua a otra sino comparar y sacar conclusiones. Yo de política no sé nada. Pero me encanta escucharte. (concepción del trabajo integrado: estrategias: traducción, comparación)</p> <p><i>Las tres hablan recursos para el aula. Material empirico recolectado a partir de los viajes de las profes: (recursos)</i></p> <p>Seria bueno reportaje de las calles. Te vas a las manifestaciones. Es la mejor manera de saber. Yo lo podría hacer en Brasil dice Biby.</p> <p>El debate no es algo que va a ocurrir a último momento. Es un proceso. 01:13:42 Se organiza el trabajo del último segmento de esta primera clase Primero quiero decirle por qué el debate y después te largo, de dejo y que ellos hablen. Vos habilitá, bueno, ahora hagan una síntesis en francés así no te vamos interrumpiendo.</p> <p>Fin del recreo</p>	
--	--	--

<p>C y P-Clase 1-23-07 parte 2</p> <p>00:00 a 17:14</p> <p>Lectura del texto en francés “La loi 26.065”</p>	<p>00 a 2:24. Elsa expone <u>en español</u> el fundamento de por qué el debate como metodología para tratar el tema, Explica cómo se construye la teoría en esta modalidad de trabajo interactiva. Alude a los diferentes videos para las consignas. Elegir un video ya es hacer teoría. Centraliza en el problema de las migraciones.</p> <p>2:25 la loi Celia interviene <u>en francés</u> para introducir la intervención de Biby “La loi argentine” Celia escribe en el pizarrón algunos términos “la loi/droits” Biby interviene para verificar comprensión de algunos términos que surgen “droits humains”. Celia dinamiza esta interacción para activar conocimientos sobre la ley argentina, Celia anuncia al final la actividad de Betty y pide reformular en español lo que acaba de decir. Biby pregunta a los chicos si prefieren leer o escuchar, Los chicos dicen que quieren escuchar el texto antes que leer por eso no se distribuye la copia. lectura interactiva sobre la ley. Biby lee en voz alta el texto en francés y va retomando ideas para comentarlas con los chicos. <i>Les droits des enfants. C’est quoi (la sécurité sociale)?</i> Elsa interviene en español para ampliar el concepto. (las becas progresar. Boleto Educativo). Celia retoma y recapitula en francés. Biby sigue leyendo. Celia retoma para puntualizar los instrumentos estatales (Secretaría, Ministerio). (microalternancia). Celia interviene anuncia sobre la realidad francesa. Elsa interviene para ampliar con otra información y conceptos sobre la figura del Defensor y del Abogado del Niño (descentralización, Estado benefactor, neoliberal).</p> <p>17:00 Celia dice que leerán hasta allí. Biby quiere retomar una actividad pero no hay tiempo y Celia la interrumpe en francés diciendo que eso harán la clase siguiente, Elsa pide a Celia que anuncien lo de la clase próxima por el tiempo, Celia anuncia que la</p>	<p>Mesoalternancia entre profes</p> <p>Mesoalternancia entre profe y alumnos</p> <p>Patrón de participación</p> <p>Mesoalternancia entre profes / entre profes y estudiantes Saberes en juego Patrón de participación</p>
--	---	---

<p>C y P-Clase 1-23-07 parte 2 17:15 a 36:28 Glosario- (1)</p>	<p>clase será en francés, hay alternancia (microalternancia) el tema continúa y el glosario. ¿Qué es un glosario? Un glossaire. Celia da la consigna en las dos lenguas de trabajo. Pide que elijan 3 términos, palabras cada uno/por grupo de lo que se ha conversado, de lo que han escuchado. Repite la consigna en francés. Elsa define la modalidad: en grupos, el tiempo para este trabajo “a las y media largamos los conceptos”. Mientras trabajan en la búsqueda de términos Biby nos cuenta sobre la actividad que acaba de animar, su relación con las lenguas <u>su rebelión</u> con las lenguas (su concepción de la enseñanza) 23:55. Puesta en común: Elsa anima la puesta en común en español: Los chicos van diciendo y justifican la elección de las palabras a partir de pregunta de Elsa. Elsa aporta alguna idea, pregunta para ir más allá. (dictadura/constitución/Ministerio/igualdad/ equidad/educación/diversidad). Celia va registrando x escrito las palabras. 33:50. Celia lee los términos en las dos lenguas y anuncia el trabajo / los temas, las actividades en la clase siguiente en francés. Elsa pide aplausos.</p>	<p>Microalternancia</p> <p>Microalternancia/ traducción</p>
--	---	---

Cátedra compartida: Biología-Potugués

Cátedra compartida Biología y Portugués

4.º Año turno mañana, IPEM 270 Manuel Belgrano

Conceptos: manifestaciones físicas de los sentimientos

Tipo de documento: música

Lengua del documento: portugués

Participan: P1-AL (profesora de Biología) y P2-CE (profesora de Portugués y de Francés, investigadora)

Estudiantes: ISA- MAR- MAT-JOA-DAN- DEB-LIL-ALE-NAH

Fecha de registro: 07- 09-2018

Tiempo	transcripción
00:00 a 06:09	<p>((P2-CLA escribe en el pizarrón :“<i>O que será a flor da pele</i>” “<i>Dona Flor e seus dois maridos</i>” “<i>Chico Buarque</i>” “<i>Jorge Amado</i>” “<i>Simone</i>”))</p> <p>1P2-CLA bueno (.) ahora (.) les cuento un poquito antes de empezar ↓esta canción que vamos a escuchar ↑es una (.)eh canción que: la: se llama así <i>o que será</i> (.)<i>(señala el título escrito en el pizarrón) a flor da pele</i> ↓ ((mientras pasa su mano derecha sobre brazo izquierdo y realiza gesto facial pidiendo confirmación de comprensión))</p> <p>2ISA sí ↓</p> <p>3P2-CLA y la compuso <i>chico buarque</i> ↓ (.)<i>(señala el nombre escrito en el pizarrón)</i>un intérprete compositor superconocido en brasil↑ y lo hizo para una película ↓(.) eh:: este es el nombre de la película <i>DOna FLOR e seus dois maridos</i>↓<i>(señala el título escrito en el pizarrón y realiza gesto facial solicitando confirmación)</i></p> <p>4EST <i>doña flor y sus dos maridos</i> (P1 AL realiza gesto afirmativo)</p> <p>5P2-CLA ¿alguien escuchó hablar de-?</p> <p>6? No</p> <p>7? Sí</p> <p>8ALE Sí</p> <p>9P2-CLA Si? Vos? (señala a ALE) ¿y qué escuchaste así? porque hay una novela de esta película↓ quiero decir una cosita fue hecha a partir de... es la recreación de una novela escrita por un novelista superconocido en brasil <i>jorge amado</i>, eh? y el eh bueno, él escribió el libro y a partir de esa historia se hizo la película <i>dona flor e seus dois maridos</i>. (mira y señala a 11) ¿ibas a decir que sí habías escuchado algo</p> <p>10ALE sí porque mi mamá la vio pero (incomprensible)</p> <p>11-CLA bueno, sí. Sus padres, a lo mejor alguno la habrá visto o habrá leído el libro porque fue traducido a varios idiomas. Además el libro, ehh años setenta y pico la la película así que bueno, no es de ahora-eh igual está en internet si la quieren ver con subtítulos en español bueno. ehh, y esta y esta esta canción que vamos a escuchar la interpeta también una cantora que es también superconocida que es <i>simone</i> ella la interpeta para la película o sea vamos a escuchar el segmento que eh que fue incluido en la película (1 m 38 s) . más o menos la historia de la película es la siguiente, <i>dona flor, doña flor</i> es una ehh bueno tiene una escuela de cocina muy muy prestigiosa en bahía, en salvador de bahia en brasil , en el nordeste de brasil y bueno, se casa eh su primer, su primer marido se llama <i>vadinho, eh?</i> (toma fibrón como para escribir pero no lo hace) y bueno, viven una historia de amor muy pasional , muy fogosa, muy sensual no?y lo</p>

que pasa es que

vadinho, claro le gustaba la joda, la noche, la timba

12NAH (incomprensible) gato (gesto hacia atrás)

13P2-CLA ¿ah?

14NAH alto gato

15P2-CLA alto gato, bueno (risas)entonces, le gustaba, vivía de los excesos y a causa de ello justamente un día muere , no? un día de carnaval un día de carnaval en bahía. *dona flor* se casa por segunda vez con *teodoro* es un farmacéutico de la ciudad de salvador ahora super opuesto, mientras *vadinho* era relajado, vago, bueno , vivía de los excesos, *teodoro*, superformal, estructurado, rígido , bueno, la antítesis del pobre *vadinho*; teodoro, eh? bueno, pero al tiempo de casarse aparece el espíritu de *vadinho* en la vida de *dona flor*

16NAH incomprendible

17P2-CLA y aparece el espíritu y y bueno, empieza a remover todo una historia.

ella extraña mucho porque es una historia muy fuerte, desde el punto de vista de la relación amorosa con mucha fogosidad ,como yo les digo, que no le daba teodoro. bueno, entonces esa es mas o menos la historia y ahí pone en jaque la pareja de , con el farmacéutico . ella se ve en un dilema, siempre planteandose (gesto de confusión) porque eran muy distintos.bueno, esa es mas o menos la historia y la canción *o que será* (señala el pizarrón) tiene tres versiones y además acompañan distintas tramas de la película, no?. y esta tram, esta canción, esta versión *a flor da pele* en la película , si la ven, es el momento en que *dona flor* está en el cementerio , muy sentida, con mucha tristeza , extrañando muchísimo , no, a *vadinho* que a pesar de ser..

18DAN un vaguito

19P2-CLA ah?

20DAN un vaguito

21P2-CLA un vaguito, a ella le daba mucho , ella lo amaba con mucha intensidad (gesto de fuerza con las manos). entonces eh, bueno, el extrañarlo, la tristeza de no tenerlo eh bueno ahí aparece esta música que vamos a escuchar. yo les voy a repartir la lalera y la vamos a escuchar, eh?

d'accord?

22P1-ALI *d'accord*, eso es francés.

23P2-CLA francés porque saben que soy profe de francés,no? *d'accord*. igual uds tienen francés así que ..

24JOA ---¿gracias en portugués?---

25P1-ALI --- dame que voy a repartir de este otro lado.

26NAH ---(incomprensible)---

<p>06:10 a 07:44</p>	<p>27P1-ALI pasen uds se quedan con una y las pasan 28a: (dirigiendose a 7) gracias en francés, ¿cómo lo decís? 29DAN ---<i>merci</i>---</p> <p>30NAH ---<i>merci</i>---</p> <p>31P2-CLA <i>merci</i> bueno entonces me pueden decir</p> <p>32P1-ALI (a claudia) ya les dí ahí .</p> <p>33DAN <i>obrigado</i></p> <p>34P2-CLA vamos a cricular acá (va distribuyendo copias) si no em portugués <i>obrigado, obrigada, obrigada en portugués, merci</i> 35: <i>merci</i></p> <p>36P1-ALI <i>en vez de merci, obrigado</i></p> <p>37JOA ud va cantar?</p> <p>38P1-ALI yo voy a cantar sí.</p> <p>39MAR <i>obrigada?</i> qué significa?</p> <p>40P1-ALI si la supiera la cantaría.</p> <p>41NAH cantemos lo que cantó juli (incomprensible)</p> <p>42P2-CLA vamos? (varios conversan)</p> <p>43P2-CLA ¿vamos? vamos a empezar entonces a escuchar.</p> <p>44P1-ALI ---bueno, vamos---</p> <p>45MAR --- <i>que será , que será</i>-- (lee el texto de la música)</p> <p>46P2-CLA ahí vamos, uds acompañen el texto y la escuchamos al mismo tiempo, eh? es cortita porque esta es una versión reducida además. en realidad hay muchas versiones de esta canción la han hecho muchos intérpretes bueno porque la película , la novela un boom de <i>jorge amado</i> y la película ni les cuento y se hicieron varias versiones con varios compositores importantes.. así que... vamos nomás.x</p> <p>((escuchan la música (P2-ALI canta los cinco primeros versos))</p>
<p>07:45 a 14:57</p>	<p>47P2-CLA bueno , eh. es tranqui no?</p> <p>48MAT gesto afirmativo</p> <p>49ALE sí</p> <p>50NAH (incomprensible)</p> <p>51P2-CLA es tranqui porque además bueno, la idea es decir con la palabra ¿ no? con los sentidos. a ver qué pueden decir, a ver? después de haber leído y escuchado y en relación a los que les conté de la película. a ver qué ideas salen, a ver?</p> <p>52LIL me parece que la canción habla como que de un dolor que</p>

ella siente , que le brota por fuera de la piel, que lo siente como muy adentro.

53P2-CLA claro

54LIL y que la hace llorar

55P2-CLA claro. fíjense todas las sensaciones que hay, la tristeza la hace llorar.

56MAR claro, acá dice es lo que me da (xxx) por dentro esto o que esto que es lo que me dá o algo así .

57P2-CLA claro y qué me dá, qué me dá, qué me dá (llevandose la mano al pecho) no entiendo lo que me pasa, no? justamente es la tristeza, la nostalgia, la aflicción, no? muy bien. 58MAR brota algo

59P2-CLA brota algo que brota dentro de la piel justamente ehh la nostalgia de esa pasión tan intensa con vadinho , eh? ¿qué otra sensación aparece en esta letra, qué otras palabritas que tengan que ver con la historia que les conté recién?

60LIL xxx

61P1-ALI qué... les hago una preguntita. en el , en el cuarto verso , cuarto renglón.---¿qué se imaginan?---

62-CLA ---e que me sobe as...---

63P1-ALI (gesto afirmativo hacia claudia)

64P2-CLA dice ahí. e que me sobe às faces e me faz corar.

65LIL para mi es algo que la hacía y la hace llorar.xxx

66P2-CLA entao corar. corar, les cuento algo en portugués viene de cor (escribe en el pizarrón)

67ISA roja

68P2-CLA roja (gesto en la cara)

69ISA claro. ¿cómo es? sonrojarse

70MAR sonrojada

71P2-CLA sonrojar ¿no? y vieron fíjense, la palabra faces e que me sobe as faces (gesto de llevarse las manos a la cara) e me faz corar. es una sensación de..

72DEB calor

73P2-CLA de calor, justamente algo que le sube, que sobe às faces (gesto señalando la cara). saben lo que es faces? 74ISA sí.

75MAT face

76P2-CLA face inglés ,ah? claro perfecto.

77NAH very good.

78P2-CLA ah? very good. e me faz corar , eh?.fíjense cómo hay sensaciones físicas, no? de esa nostalgia. se sonroja, un calor intenso.

79P1-ALI y sigamos con la siguiente.

80P2-CLA fíjense lo que sigue e que me salta aos olhos, olhos (señala los ojos) olhos em português...

81MAR está pintado.

82P1-ALI olhos (se señala los ojos)
 83MAT no de los xxxx
 84P2-CLA olhos (se señala los ojos)
 85MAT ah! ¡los ojos!
 86P2-CLA e me faz atraíçoar
 87ISA y la traiciona (ana realiza gesto afirmativo)
 88P2-CLA la traiciona (señalando a Est) y que la ...
 89LIL la hace llorar
 90P2-CLA claro.
 91P1-ALI ahí está lo que decía lía (mientras señala lo escrito en el pizarrón “ la hace llorar”) que la hace llorar
 92P2-CLA fíjense la sensación, ¿no? un, un ardor., un calor que le sube, la sonroja y..(gesto) faz chorar ¿eh?
 93P1-ALI¿y la que sigue?
 94P2-CLA e que me aperta o peito e me faz confessar
 95MAR y me apreta el pecho y me hace confesar
 96ISA y me apreta el pecho y me hace confesar
 97P1-ALI le aprieta el pecho, eso. (escribe en el pizarrón la idea)
 98P2-CLA fijense que hay otras palabritas relacionadas al a lo físico, no? ¿a ver?
 99MAR los órganos.
 100P2-CLA los órganos.
 101MAR ---xxxx---
 102P2-CLA todos os meus - a par, en el último párrafo fíjense en la segunda línea.
 todos os meus órgãos estão a clamar , eh? qué sería esa idea ahí?
 103ISA todos los ¿órganos?
 104P2-CLA aha (gesto afirmativo)
 105ISA están
 106P2-CLA clamando
 107MAR están clamando, claro
 108ISA están reclamando
 109P2-CLA reclamando. qué sería eso? los órganos, a ver si si interpretamos esa frase
 110LIL como que ellos lo interpretan a ver, como el corazón
 111MAR claro
 112MAT exactamente
 113ISA porque cuando estás enamorado y triste es como que estás mal, estás mal vos.
 114MAR te duele todo
 115P2-CLA claro te duele todo
 116ISA te duele todo.
 117MAT pero....

1181_ --- xxxx---

119P2-CLA ---exacto --- si bien en una parte se centra aquí en esto (señalándose la cara) porque además la escena está justo en el cementerio, ella está vestida de negro y ybueno, muy triste por eso la primera parte xxx

120P1-ALI bueno, fíjense bien al final, no? ey, bien al final que dice (mirando a P2-CLA)

121P2-CLA ¿cuál? (dirigiéndose a P1-ALI)

122P1-ALI las tres últimas

123P2-CLA las tres últimas o que não tem vergonha,nem nunca terá o que não tem governo,nem nunca terá o que não tem juízo.

124P1-ALI¿qué se entiende?

125LIL no tiene vergüenza

126P1-ALI no tiene vergüenza ((se dirige pizarrón para escribir))

127JOA ni gobierno

128MAR no tiene juicio,

129P1-ALI no tiene juicio. ¿qué más?

130NAH la tiene re clara

131ISA gobierno

132P1-ALI bien

133P2-CLA não tem governo

134MAR lo que no lo gobierna, lo que nunca tendrá o algo así

135P2-CLA ¡claro! qué es lo que no puede gobernar, lo que ?

85MAT ah! ¡los ojos!

86P2-CLA e me faz atraçoar

87ISA y la traiciona (ana realiza gesto afirmativo)

88P2-CLA la traiciona (señalando a 9) y que la ...(señalando a 5)

89LIL la hace llorar

90P2-CLA claro.

91P1-ALI ahí está lo que decía lía (mientras señala lo escrito en el pizarrón “ la hace llorar”) que la hace llorar

92P2-CLA fíjense la sensación, ¿no? un, un ardor., un calor que le sube, la sonroja y..(gesto) faz chorar ¿eh?

93P1-ALI¿y la que sigue?

94P2-CLA e que me aperta o peito e me faz confessar

95MAR y me apreta el pecho y me hace confesar

96ISA y me apreta el pecho y me hace confesar

97P1-ALI le aprieta el pecho, eso. (escribe en el pizarrón la idea)

98P2-CLA fijense que hay otras palabritas relacionadas al a lo físico, no? ¿a ver?

99MAR los órganos.

100P2-CLA los órganos.

101MAR ---xxxx---

102P2-CLA todos os meus - a par, en el último párrafo fíjense en la segunda línea.

todos os meus órgãos estão a clamar , eh? qué sería esa idea ahí?

103ISA todos los ¿órganos?

104P2-CLA aha (gesto afirmativo)

105ISA están

106P2-CLA clamando

107MAR están clamando, claro

108ISA están reclamando

109P2-CLA reclamando. qué sería eso? los órganos, a ver si si interpretamos esa frase

110LIL como que ellos lo interpretan a ver, como el corazón

111MAR claro

112MAT exactamente

113ISA porque cuando estás enamorado y triste es como que estás mal, estás mal vos.

114MAR te duele todo

115P2-CLA claro te duele todo

116ISA te duele todo.

117MAT pero....

1181_ --- xxxx---

119P2-CLA ---exacto --- si bien en una parte se centra aquí en esto (señalándose la cara) porque además la escena está justo en el cementerio, ella está vestida de negro y ybueno, muy triste por eso la primera parte xxx

120P1-ALI bueno, fíjense bien al final, no? ey, bien al final que dice (mirando a P2-CLA)

121P2-CLA ¿cuál? (dirigiéndose a P1-ALI)

122P1-ALI las tres últimas

123P2-CLA las tres últimas o que não tem vergonha,nem nunca terá o que não tem governo,nem nunca terá o que não tem juízo.

124P1-ALI¿qué se entiende?

125LIL no tiene vergüenza

126P1-ALI no tiene vergüenza ((se dirige pizarrón para escribir))

127JOA ni gobierno

128MAR no tiene juicio,

129P1-ALI no tiene juicio. ¿qué más?

130NAH la tiene re clara

131ISA gobierno

132P1-ALI bien

133P2-CLA não tem governo

134MAR lo que no lo gobierna, lo que nunca tendrá o algo así

135P2-CLA ¡claro! qué es lo que no puede gobernar, lo que ?

	<p>136MAR el sentimiento</p> <p>137P2-CLA el sentimiento, la pasión que siente por él, esos recuerdos porque bueno vivió un amor intenso intenso en serio:vean la película es fuerte, fuerte pero linda, muy bien contadita,</p> <p>138DEB intenso</p> <p>139P2-CLA intenso, una historia de amor pero con mucho estilo, al estilo jorge amado, bueno además ahí el realizador de la película tiene su, su-</p> <p>140P1-ALI en su momento fue un escándalo la película porque cuando vadinho 141MAR XXXXX</p> <p>142P1-ALI sí claro la copia es para ustedes. vadinho cuando se aparece, aparece todo el tiempo desnudo y tiene un sombrero con el que se tapa acá adelante (gesto de cubrirse) pero se lo ve de atrás caminando. entonces fue un escándalo en su momento la película porque tenía un desnudo y porque en la cama se la ve a ella con su marido, por eso y sus dos maridos y vadinho del otro lado acostado entonces para ese año, ahora es una pavada la película no le van a encontrar nada de escandaloso pero para ese momento fue un escándalo, sí?. bien. si ustedes quieren poner en la copia alguna de estas cosas(señala el pizarrón) ,las ponen pero lo que a lo que yo quiero apuntar ahora es dónde. acá decían algo recién q cuando uno está enamorado dijiste (mirando a 9) te duele todo eso que está entre comillas (señalando el pizarrón) , sufre</p> <p>143ALE está triste</p> <p>144P1-ALI está triste</p> <p>145NAH xxx</p> <p>146P1-ALI no te duele , claro, no te duele por estar enamorado sino cuando no te no te corresponden</p> <p>147ISA no te corresponden en el amor que sentís</p> <p>148-P1 ALI o se te murió como en este caso entonces (señalando el pizarrón) claman tus órganos, te aprieta el pecho. ¿dónde , dónde creen que se origina</p> <p>--- todo eso?---</p> <p>149ISA ---en el cerebro---</p> <p>150P1-ALI se origina en el cerebro vos decís que amamos con el cerebro</p> <p>151ISA no,pero las reacciones químicas que produce el cerebro son el amor</p>
--	---

<p>24:01 a (26:59)</p> <p>letra musica en español</p>	<p>P1-ALI no le diste a matías la letra</p> <p>P2-C1A ah</p> <p>P1-ALI estuvimos escuchando una canción en portugués tenemos la letra en portugués y-</p> <p>MAR ¿qué le ponemos de título? sistema nervioso xxx .</p> <p>P1-ALI no, sistema nervioso, nada más.</p> <p>P2-C1A ((dirigiéndose a P1-ALI)) vou precisar xxxx</p> <p>P1-ALI escuchá matías se las voy a leer en español pero no para que la copien; solamente para que vean que todas las cosas que dijeron eran tal cual. oh! que será lo que me dá que me mueve por dentro, que será que me dá lo que brota a flor de piel, que será que me dá” vieron cómo manejo el portugués, no? Uf! ((risas)) Acá lo tengo en español</p> <p>[...]</p> <p>MAR o sea que “o que não tem” significa lo que no tiene</p> <p>P1-ALI lo que no tiene si muy bien. Excelente.Bien. Vamos a ver el videito.</p>
---	--

Anexo IV. Convenciones de transcripción

- Nombre de los hablantes (modificados, para conservar el anonimato). Se utiliza primera sílaba: AL (Alicia), BI (Bibiana), por ejemplo
- P1 o P2: Profesora
- Est? Estudiante no identificado/a
- (.) micropausa (menos de 0.2 segundos)
- (0.4) Pausa prolongada (más de 0.2 segundos)
- (XXX) pasaje inaudible cada “X” corresponde a una sílaba
- digo (?) transcripción dudosa
- ((risas)) Comentarios del transcriptor
- - finalización o interrupción brusca de una palabra o fragmento
- : alargamiento vocálico. Cada “:” indica la prolongación del sonido
- [texto] los corchetes indican el principio y el final de solapamiento entre
 - hablantes
- MAYÚSCULA indica grito o expresión más sonoras que el resto
- ↑ entonación ascendente
- ↓ entonación descendente
- tono alto (A)
- tono bajo (B)
- en portugués *me faz corar*
- en francés *d'accord*
- en inglés *face*

Anexo V. Nota de ingreso a la escuela

Córdoba, 14 de agosto de 2018

A la Directora
IPEM n.º 270 Manuel Belgrano
Prof. Marina Carla Franchini
S _____ / _____ D

Me dirijo a Ud. a los fines de poner en su conocimiento una experiencia pedagógica que se llevará a cabo en las primeras semanas del mes de setiembre en clases de biología de 4º año del Ciclo Orientado Lenguas a cargo de la profesora Ana Jalil. Se trata de una experiencia inscripta dentro de los enfoques plurilingües de enseñanza de lenguas y que consiste en el tratamiento de temas del programa a través de una selección de textos en lengua extranjera (portugués).

El abordaje del tema estará a cargo de la prof. Ana Jalil y colaborará la prof. Ana Cecilia Pérez, docente e investigadora de la Facultad de Lenguas UNC que inscribe este estudio en el marco de su tesis doctoral *“El plurilingüismo en las escuelas públicas secundarias Bachiller en Lenguas de la provincia de Córdoba. Desarrollo integrado de saberes lingüísticos y disciplinares a partir de la intercomprensión en lenguas romances”* (Resolución decanal n.º 1295/17).

La relevancia de esta experiencia radica en la exploración de nuevas vías de la enseñanza plurilingüe en la Orientación Lenguas en escuelas secundarias públicas de la provincia a partir del convencimiento de que la enseñanza de lenguas debe inscribirse en una educación lingüística global, inscripta en los procesos de alfabetización escolar y en la construcción de saberes (científicos en este caso) que la escuela se propone desarrollar y fortalecer.

Para el análisis del material empírico será necesario el registro fílmico de las clases por lo que se solicitará autorización a los padres de los alumnos de 4º año. Anexo a la presente la solicitud de autorización correspondiente.

Agradezco nuevamente la posibilidad de ingreso a la escuela para realizar esta tarea y el apoyo a esta actividad investigativa que pretende contribuir a la calidad de la enseñanza en la escuela. Una vez finalizado este estudio, me comprometo a enviar un informe a la institución con los resultados y conclusiones.

Saludo a Ud. muy atentamente.

AUTORIZACIÓN PARA REGISTRO FÍLMICO DE CLASES

Yo, ANA CECILIA PEREZ, DNI n.º 22.566.657 en calidad de investigadora de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba solicito autorización para filmar clases de biología en 4º año del Ciclo Orientado Lenguas a cargo de la profesora ANA JALIL en las que se abordarán temas del programa de la disciplina a través de textos en lengua extranjera. Estas experiencias forman parte de una investigación doctoral en Ciencias del Lenguaje titulada *“El plurilingüismo en las escuelas públicas secundarias Bachiller en Lenguas de la provincia de Córdoba. Desarrollo integrado de saberes lingüísticos y disciplinares a partir de la intercomprensión en lenguas romances”* (Resolución decanal n.º 1295/17).

Los registros fílmicos tienen una finalidad exclusivamente académica por lo que las imágenes no se difundirán por ninguna vía (ni internet ni red social).

Sr/Sra.....
DNI.Nº..... como padre/madre/responsable del
alumno/a.....

- AUTORIZO
- NO AUTORIZO

a filmar las clases de biología en la que se desarrollarán las experiencias de trabajo plurilingüe.

FIRMA

Anexo VI. Guía de observación

GUÍA DE OBSERVACIÓN

1. Preguntas guía:

Para docentes

1. *¿Por qué creen que los chicos eligen la orientación Lenguas?*
2. *¿Cuál es la ventaja de esta Orientación frente a otras?*
3. *¿Cuáles son los objetivos prioritarios de la enseñanza de las lenguas que enseñan? ¿Qué esperan que los chicos aprendan?*
4. *¿Qué tipo de trabajos integrados implementan realizan en la escuela?*
5. *¿Cuáles son los mayores desafíos/dificultades de enseñar en la Orientación Lenguas?*

Para alumnos /as

1. *¿Por qué eligieron la Orientación Lenguas?*
2. *Además de las lenguas que aprenden en la Orientación, ¿qué otras lenguas les gustaría aprender? ¿Por qué?*
3. *¿Qué aprenden en las clases de lenguas? ¿Qué sienten que saben hacer en cada lengua?*
4. *¿Realizan trabajos integrados/articulados entre las lenguas o con otras materias de la Orientación? Hay proyectos o modos de trabajar que quieram destacar?*
5. *¿Qué es lo que más les gusta de la Orientación? ¿Qué cambiarían?*

2. Ámbitos de observación:

1. La institución escolar:
 - Información general sobre la escuela y su entorno: ubicación, origen, la oferta educativa del Ciclo Orientado
2. La política lingüística del centro escolar:
 - Aproximación histórica del proyecto lingüístico de la Orientación Lenguas en la escuela
 - Organización del proyecto lingüístico educativo del COBL: el plan de estudios, los actores institucionales y la organización del cuerpo docente
3. Las prácticas de integración de saberes en el proyecto curricular del COBL:
 - Las lenguas y las disciplinas y áreas curriculares involucradas
 - Los modos de implementación y de funcionamiento

Anexo VII

A. Programa Lengua Adicional B-Italiano de 6.º

I.P.E.M. N° 270 "GRAL. MANUEL BELGRANO"

Programa ALUMNO REGULAR Y PREVIO REGULAR

Profesores: PERETTI, Marisa

Espacio curricular: LENGUA ADICIONAL B-ITALIANO. Curso: 6º año. División: A- LENGUAS. Año Lectivo: 2019

1.

2. **Objetivos generales:**

Desarrollar gradual y progresivamente estrategias de comprensión y producción de textos orales y escritos, ficcionales y no ficcionales de otras lenguas culturas, a través de la exploración de la organización textual, la comprensión del léxico, la construcción de sentido, mediante la participación activa en situaciones comunicativas orales y escritas de dificultad creciente.

Desarrollar habilidades lingüísticas, pragmáticas y discursivas para la comprensión y la producción de textos orales y escritos.

3. **UNIDAD n.º 1: FAMILIA E INFANCIA**

Eje Organizador: Prácticas sociales de comprensión y producción en lengua-cultura en relación con los ámbitos de experiencia de los estudiantes

Objetivos Específicos:

que el alumno logre:

Contar sucesos pasados relativos a la familia.

Contar hábitos pasados con la familia.

Narrar situaciones cotidianas vividas en la infancia.

Narrar un hecho real pasado o un episodio ficcional.

Aprendizajes y Contenidos:

Saberes y prácticas:

Inherentes a la oralidad, la lectura y la escritura en relación con los **universos discursivos de los jóvenes estudiantes y sus temas de interés.**

Vinculados con diversos **contextos de interacción**, teniendo en cuenta las **particularidades de cada lengua-cultura.**

Relacionados con las **funciones comunicativas básicas** y sus modos de concreción en la materialidad lingüística de cada lengua-cultura específica.

Que contemplen **procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos pertenecientes a diversos géneros discursivos** de complejidad creciente (teniendo en cuenta el contexto de enunciación, el registro lingüístico utilizado, el léxico, la construcción sintáctica).

Que permitan al estudiante acceder de manera progresiva, - a partir del uso en contexto- al conocimiento de la **lengua-cultura** que se está estudiando.

Los sustantivos de familia.

Los artículos determinativos con los adjetivos de familia.

El imperfecto del indicativo.

El imperfecto y el passato prossimo: usos, diferencias.

Adjetivos posesivos.

Criterios de Evaluación:

En la comprensión de texto: extraer ideas, interpretar y reflexionar.

Coherencia, pertinencia y adecuación en la expresión oral y escrita.

Conceptualización de conocimientos propios de la asignatura.

Responsabilidad en las tareas solicitadas, y en el material requerido.

UNIDAD n.º 2: COMPRAS

Eje Organizador: Reflexión sobre la lengua-cultura

Objetivos Específicos:

que alumno logre:

Interactuar en un negocio de alimentos, de ropa, de artículos deportivos.
Comprender y crear una receta.
Hablar de cantidades, talles.
Describir cómo está vestida una persona.
Contar preferencias en cuanto a vestimenta.

Aprendizajes y Contenidos:

Saberes y prácticas vinculados con:

La dimensión metalingüística: **apropiación reflexiva de las reglas que rigen el funcionamiento de la lengua** (en sus aspectos fonológicos, léxicos, gramaticales y pragmáticos).

Dimensión metacognitiva (desarrollo de **estrategias de control de la comprensión y de la producción**) e intercultural.

Los sustantivos de cantidad.

La partícula pronominal NE.

Pedir y agradecer.

El dinero.

Imperativo.

Los alimentos.

La vestimenta.

Criterios de Evaluación:

En la comprensión de texto: extraer ideas, interpretar y reflexionar.

Coherencia, pertinencia y adecuación en la expresión oral y escrita.

Conceptualización de conocimientos propios de la asignatura.

Responsabilidad en las tareas solicitadas, y en el material requerido.

UNIDAD n.º 3: TRABAJO Y PROYECTOS

Eje Organizador: Lengua y cultura

Objetivos Específicos:

Que el alumno logre:

Hablar del trabajo.

Participar de una entrevista laboral.

Elaborar un CV y una carta de presentación.

Hablar de expectativas y planes futuros.

Aprendizajes y Contenidos:

Saberes y prácticas que permitan:

El conocimiento y comprensión de **otras perspectivas culturales.**

El reconocimiento y la valoración de la diversidad lingüística y cultural.

El contacto – directo y/o mediado- con el **patrimonio cultural y artístico** y con representantes y referentes vinculados con la lengua que se está estudiando.

La exploración de **estrategias de intercomprensión.**

El CV (modelo latino y europeo).

La carta de presentación: partes, léxico formal, confección.

Futuro simple.

Léxico relativo al trabajo.

Criterios de Evaluación:

En la comprensión de texto: extraer ideas, interpretar y reflexionar.

Coherencia, pertinencia y adecuación en la expresión oral y escrita.

Conceptualización de conocimientos propios de la asignatura.

Responsabilidad en las tareas solicitadas, y en el material requerido.

Bibliografía:

Chiaro! – Guastalla, M., Ciro, M. Alma Edizioni. 2010

Domani- Savorgnani, G., Bergero, B. Alma Edizioni. 2010

Espresso I- Ziglio, L., Rizzo, G., Alma Edizioni. 2008

Grammatica pratica della lingua italiana – Nocchi. Alma Edizioni. 2009

Además, se utilizarán textos seleccionados y/o elaborados por la profesora de cada curso

Modalidad de Coloquio: El alumno deberá presentarse a rendir con la carpeta completa y realizará un examen oral con los temas acordados previamente.

Modalidad de Examen: El examen consta de dos instancias, ambas eliminatorias, y se aprueban con seis (6).

En el escrito se evaluará comprensión y producción escrita, corrección y coherencia y contenido temático. En el oral se evaluará la pronunciación, fluidez, coherencia y capacidad para establecer diálogos.

Programa ALUMNO LIBRE, PREVIO LIBRE, EQUIVALENCIA.

Profesores: PERETTI, Marisa

Espacio curricular: LENGUA ADICIONAL B – ITALIANO. Curso: 6° año. División: A- LENGUAS. Año Lectivo: 2019

4. Objetivos generales:

Desarrollar gradual y progresivamente estrategias de comprensión y producción de textos orales y escritos, ficticiales y no ficticiales de otras lenguas culturas, a través de la exploración de la organización textual, la comprensión del léxico, la construcción de sentido, mediante la participación activa en situaciones comunicativas orales y escritas de dificultad creciente.

Desarrollar habilidades lingüísticas, pragmáticas y discursivas para la comprensión y la producción de textos orales y escritos.

6. UNIDAD N° 1: FAMILIA E INFANCIA

Eje Organizador: Prácticas sociales de comprensión y producción en lengua-cultura en relación con los ámbitos de experiencia de los estudiantes

Objetivos Específicos:

que el alumno logre:

Contar sucesos pasados relativos a la familia.

Contar hábitos pasados con la familia.

Narrar situaciones cotidianas vividas en la infancia.

Narrar un hecho real pasado o un episodio ficcional.

Aprendizajes y Contenidos:

Saberes y prácticas:

Inherentes a la oralidad, la lectura y la escritura en relación con los **universos discursivos de los jóvenes estudiantes y sus temas de interés.**

Vinculados con diversos **contextos de interacción**, teniendo en cuenta las **particularidades de cada lengua-cultura.**

Relacionados con las **funciones comunicativas básicas** y sus modos de concreción en la materialidad lingüística de cada lengua-cultura específica.

Que contemplen **procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos pertenecientes a diversos géneros discursivos** de complejidad creciente (teniendo en cuenta el contexto de enunciación, el registro lingüístico utilizado, el léxico, la construcción sintáctica).

Que permitan al estudiante acceder de manera progresiva, - a partir del uso en contexto- al conocimiento de la **lengua-cultura** que se está estudiando.

Los sustantivos de familia.

Los artículos determinativos con los adjetivos de familia.

El imperfecto del indicativo.

El imperfecto y el passato prossimo: usos, diferencias.

Adjetivos posesivos.

UNIDAD n.º 2: COMPRAS

Eje Organizador: Reflexión sobre la lengua-cultura

Objetivos Específicos:

que alumno logre:

Interactuar en un negocio de alimentos, de ropa, de artículos deportivos.

Comprender y crear una receta.

Hablar de cantidades, talles.

Describir cómo está vestida una persona.

Contar preferencias en cuanto a vestimenta.

Aprendizajes y Contenidos:

Saberes y prácticas vinculados con:

La dimensión metalingüística: **apropiación reflexiva de las reglas que rigen el funcionamiento de la lengua** (en sus aspectos fonológicos, léxicos, gramaticales y pragmáticos).

Dimensión metacognitiva (desarrollo de **estrategias de control de la comprensión y de la producción**) e intercultural.

Los sustantivos de cantidad.

La partícula pronominal NE.

Pedir y agradecer.
El dinero.
Imperativo.
Los alimentos.
La vestimenta.

UNIDAD n.º 3: TRABAJO Y PROYECTOS

Eje Organizador: Lengua y cultura

Objetivos Específicos:

Que el alumno logre:
Hablar del trabajo.
Participar de una entrevista laboral.
Elaborar un CV y una carta de presentación.
Hablar de expectativas y planes futuros.

Aprendizajes y Contenidos:

Saberes y prácticas que permitan:

El conocimiento y comprensión de **otras perspectivas culturales.**

El reconocimiento y la valoración de la diversidad lingüística y cultural.

El contacto – directo y/o mediado- con el **patrimonio cultural y artístico** y con representantes y referentes vinculados con la lengua que se está estudiando.

La exploración de **estrategias de intercomprensión.**

El CV (modelo latino y europeo).

La carta de presentación: partes, léxico formal, confección.

Futuro simple.

Léxico relativo al trabajo.

Bibliografía:

Chiaro! – Guastalla, M., Ciro, M. Alma Edizioni. 2010

Domani- Savorgnani, G., Bergero, B. Alma Edizioni. 2010

Espresso I- Ziglio, L., Rizzo, G., Alma Edizioni. 2008

Grammatica pratica della lingua italiana – Nocchi. Alma Edizioni. 2009

Además, se utilizarán textos seleccionados y/o elaborados por la profesora de cada curso

Criterios de Evaluación:

- En la comprensión de texto: extraer ideas, interpretar y reflexionar.
- Coherencia, corrección y adecuación en la expresión oral y escrita.
- **Modalidad de Examen:** El examen consta de dos instancias, (oral y escrito), ambas eliminatorias, y se aprueban con seis (6). Se evalúan los contenidos desarrollados durante el año.

Programa de EOI

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CORDOBA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
ESCUELA NORMAL SUPERIOR. DR. ALEJANDRO CARBÓ
NIVEL SECUNDARIO

La experiencia no es totalmente condicionada ni totalmente libre, es una construcción inacabada de sentido y de identidad”

(Dubet, F.; Marticelli, D.).

NIVEL SECUNDARIO

PROGRAMA ACADÉMICO DE LA U.C:

CO Lenguas – EOI

Intercomprensión en Lenguas

CURSO y SECCIÓN: 5° ALM - ALT

- **PRIORIDAD PEDAGÓGICA PROVINCIAL:** Mejora en los aprendizajes a partir del desarrollo de capacidades fundamentales en todos los campos de conocimiento; prioritariamente en lengua, matemática y ciencia.
- **CAPACIDAD PRIORITARIA INSTITUCIONAL:** Oralidad, lectura y escritura, con énfasis en alfabetización y comprensión lectora.

FUNDAMENTACIÓN

El espacio de opción institucional *Intercomprensión en lenguas* tiene como propósito el aprendizaje simultáneo de lenguas emparentadas lingüísticamente. La implementación de esta materia permitirá trazar un campo dinámico y plurilingüe de enseñanza sacando provecho de los conocimientos lingüísticos ya adquiridos en francés, italiano y en español para acercarse a otras lenguas de la misma familia como es el caso del portugués. Por otro lado, la Intercomprensión entre lenguas, integrante de abordajes plurales, se presenta como un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje, buscando desarrollar competencias estratégicas que pueden favorecer la comprensión a través de una reflexión sobre el funcionamiento de lenguas “emparentadas”, “vecinas”

o “parientes”. El punto de partida es la familia de lenguas a partir de su propia lengua, el estudiante sigue en dirección hacia la comprensión de otras lenguas vecinas (Escudé, 2010).

OBJETIVOS GENERALES:

- **Enriquecer el conocimiento y uso reflexivo del español (lengua materna) a través de un enfoque integrado con lenguas de la misma familia y del inglés.**
- **Desarrollar una actitud reflexiva y crítica sobre el funcionamiento de las lenguas como medio de transmisión de cultura y comunicación,**
- **Fomentar en el alumno el desarrollo de la conciencia intercultural.**
- **Promover el reconocimiento, la valoración y el respeto por la diversidad de identidades y la singularidad de cada cultura comenzando desde lo propio.**
- **Desarrollar estrategias lectoras plurilingües en francés, italiano y en portugués de géneros textuales diversos, en formatos y soportes variados.**
- **Desarrollar la capacidad de transferencia de conocimientos y habilidades que se dispone en una lengua o más para desenvolverse en situaciones de comprensión y producción en otra lengua.**

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- **Desarrollar la capacidad de observación, análisis y comparación de aspectos lingüísticos y discursivos de las lenguas de trabajo.**
- **Identificar diferencias y similitudes en el plano léxico, morfosintáctico, grafofonémico entre las lenguas de trabajo.**
- **Desarrollar la inferencia, la anticipación y la elaboración de hipótesis para construir sentido y para descubrir el funcionamiento de las lenguas.**
- **Conocer prácticas sociales y normas relativas a las lenguas-culturas de trabajo.**
- **Relacionar los elementos lingüísticos de la Lengua Materna con las otras lenguas de aprendizaje y de descubrimiento.**

UNIDADES Y/O EJES:

Eje temático 1 “Descubrimiento del Universo Plurilingüe”

- **Artículos periodísticos en distintas lenguas, análisis comparativos, similitudes y diferencias en el plano morfológico. Correspondencias gráficas y fonéticas. Reconocimiento de artículos definidos e indefinidos, tiempos verbales, conjugación y uso en diferentes géneros narrativos, adjetivos calificativos y gentilicios, marcas de género y número, adverbios. El párrafo, la oración y sus elementos.**
- **Contenidos: Origen de las lenguas romances. Clasificación de las lenguas neolatinas o romances.**
- **Mi biografía lingüística: las lenguas francesa, italiana y española**
Descubrimiento de la lengua portuguesa: particularidades de la lengua y su correspondencia con las lenguas ya adquiridas.
- **Artículos periodísticos en distintas lenguas romances.**
- **La canción: líneas de sentido (interpretación)**

- **La historieta: género literario, sensibilización a la trama, análisis de la estructura: personajes, entorno e historia- Función del lenguaje emotivo y expresivo**
- **El léxico panrománico e internacional. Principales prefijos y sufijos de origen griego y latino- Correspondencias gráfica y fonéticas. Similitudes y diferencias en el plano morfológico: artículos determinados e indeterminados, contracciones, formas verbales, marcas de género y número, adverbios.**

Eje temático 2 “Análisis contrastivo de las lenguas romances” – “Cuentos y leyendas”

- **“La princesa, el baobab y los cauris”:** lectura y análisis de una narrativa de origen africano en distintas lenguas romances. Procedimientos discursivos: pronombres, elipsis, sustitución léxica, conectores lógicos y ordenadores del discurso. Macroestructura de textos de trama expositiva, narrativa, argumentativa. Indicadores de tiempo. El tiempo verbal en la narración: el Pretérito Perfecto e Imperfecto. Análisis del mensaje del autor, enseñanza.
 - **El vaguar:** Procedimientos discursivos de cohesión textual: pronombres, elipsis, sustitución léxica, conectores lógicos y ordenadores del discurso. Macroestructura de textos de trama expositiva, narrativa, argumentativa. Indicadores de tiempo. El tiempo verbal en la narración: el Pretérito Perfecto e Imperfecto.
 - **Eduardo Galeano:** género textual: la biografía. Nociones de tiempo y espacio. Vida y obra literaria.
 - **El vaguar y el fuego:** género textual: la leyenda: La Tribu Kayapó: la organización familiar, la ecología, la discriminación, la inclusión, los valores- La organización social. Diversidad cultural en nuestro país. Reflexión intercultural. Medio ambiente. Otra mirada sobre la percepción, comprensión, respeto y valoración por las diferencias de orden social, cultural, religioso y/o racial en diferentes ámbitos socio-culturales.
 - **Contenidos:** La leyenda del jaguar de Eduardo Galeano.
 - **Género literario, características de la leyenda. Diferencias con el cuento, La fábula y el mito. Función poética del lenguaje, trama narrativa, descriptiva, explicativa. Personajes, entorno y conflicto. La personificación. Mensaje.**
 - Aspectos culturales: La Tribu Kayapó: la organización familiar, la ecología, la discriminación, la inclusión, los valores- La organización social—
 - **Similitudes y diferencias en el plano sintáctico: enunciados relativos, pasivos, impersonales y enfáticos. Procedimientos discursivos de cohesión textual: pronombres, elipsis, sustitución léxica, conectores lógicos y ordenadores del discurso. Macroestructura de textos de trama expositiva, narrativa, argumentativa. Indicadores de tiempo. El tiempo verbal en la narración: el Pretérito Perfecto e Imperfecto.**
- **METODOLOGÍA DE TRABAJO:** Asignatura y seminario taller.
- **ESTRATEGIAS:**

- Se utilizarán actividades como: repetir, sustituir, reconocer, investigar, combinar, preguntar, responder, describir, narrar, completar espacios, elegir opciones, inferir palabras y significados, elegir opciones múltiples, elaborar textos simples y complejos, interpretar textos, escuchar, leer, corregir errores, emplear videos, utilizar técnicas de lecto-comprensión, bibliografía áulica, actividades lúdicas, empleo del laboratorio de informática, empleo de todos los recursos que brinda la institución.
- Las actividades se llevarán a cabo de forma individual, grupal y de a pares. Se revisarán los conocimientos previos en función de presentar los contenidos nuevos. Las actividades incluirán las cuatro macro-habilidades: escuchar-hablar- leer-escribir. La aplicación de diferentes metodologías se tendrá en cuenta de acuerdo al contexto áulico: edades, personalidades, inteligencias, contenidos, tiempo y espacio.
- Se realizarán tareas **independientes –individuales y grupales-, sistemáticas o permanentes, ocasionales** algunas de ellas insertas en **proyectos** de corta o mediana duración. Consideramos a este espacio en los formatos **asignatura y seminario-taller** y, en base a ellos, se construyen las estrategias pertinentes

➤ **BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA**

- Del estudiante:
 - **Eje temático 1**
Material en fotocopias aportado por las docentes de aula.
Audio de canciones, letras y biografías de los autores y de los intérpretes.
 - **Eje temático 2**
“**El yaguar**”, material didáctico elaborado por el Grupo InterRom de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.
 - Diccionarios de traducción on-line-wordreference.

➤ **BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA**

- Schmidely, Jack. Ezquerra, Manuel Alvar. Hernandez Gonzalez, Carmen. **De una a cuatro lenguas**. Ed. Arco/libros, Madrid, España, 2001.
- Carullo, Ana María. Torre, Ma Luisa. Marchiaro, Silvana, Matías, Richard Brunel. Pérez, Ana Cecilia. Arroniz, Marta. Voltarel , Silvina. **Intercomprensión en Lenguas Romances**. UNC. Ediciones del copista. 2007

➤ **WEBGRAFÍA:**

- <http://es.euronews.com/>
- <http://www.unilat.org/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=Od409MTUICo>

CRITERIOS DE EVALUACIÓN: FORMATO CURRICULAR – ASIGNATURA - SEMINARIO-TALLER.

- La correcta expresión oral y escrita.
- El cumplimiento en tiempo y formas de los informes y trabajos requeridos en clase.
- La buena conducta y predisposición para los trabajos grupales e individuales en clase.
- Asistencia a las actividades extra-áulicas.
- Presentación de la carpeta completa.
- Se tendrá en consideración el porcentaje de asistencia para las calificaciones en el orden actitudinal.
- **Exámenes para alumnos Regulares y Previos Regulares:** el examen será escrito y oral de acuerdo al programa desarrollado durante el año lectivo. Presentar cuadernillo completo.

Crterios a tener en cuenta en el aprendizaje del Portugués lengua-cultura

- el uso apropiado de instrumentos lingüísticos para resolver dificultades de comprensión y/o producción;
- la adecuación al contexto de enunciación y al género discursivo en la producción de textos orales y/o escritos;
- la autocorrección y reformulación a partir de la reflexión sobre el lenguaje;
- la identificación y el análisis crítico de estereotipos y representaciones sociales sobre las lenguas-culturas estudiadas;
- la participación activa de los estudiantes en instancias de interacción y trabajo en experiencias educativas en y fuera del aula.

➤ **Exámenes para alumnos Libres y Previos Libres** el examen será escrito y oral, eliminatorio en ambas instancias.

Profesoras Beatriz Luque – Paola Ruibal

Anexo VIII

A. Planificación de Ciudadanía y Participación

I.P.E.M. N° 270 “GRAL. MANUEL BELGRANO”

Curso: 6to año

PROFESORA: Abrego, María Estela

Año lectivo: 2018

FUNDAMENTACIÓN

La meta es ayudar a los adolescentes a construir una ciudadanía propia de derecho. La misma se propone en un trabajo colaborativo desde el cual se retomen las percepciones de cada uno y se tenga presente su identidad territorial enmarcada en una condición de ciudadanos argentinos.

Desde una perspectiva humanista, se construirá un marco teórico que oriente a elaborar teorías reflexivas y críticas que conciben a lo humano como nacido primero de UNA ALIANZA entre HUMANOS para pensarse como sujetos ciudadanos que se encuadran en un contrato social y político legal y legítimo.

La disciplina académica transcurre entre los aportes de los expertos en materia de DDHH y las experiencias histórico-culturales del momento actual y del pasado pensado. El aula asumirá una ecología armónica en tiempo y espacio para darle dinámica y ofertas nuevas mediante el uso de las TIC

Técnicas de estudio: estudio dirigido, resúmenes y síntesis, elaboración de evaluaciones-revistas, diarios. Debates. TIC: power point, drive, construcción de conocimiento colectivo

OBJETIVOS

- Que los alumnos construyan estrategias de desempeño como conocimientos significativos,
- Lograr la construcción de ciudadanía responsable y de derecho en forma colaborativa,
- Tomar posesión de una autonomía personal duradera y fundamentada,
- Orientar a los alumnos a ir más allá de su entorno para que logren acoger al distinto,
- Desarrollar la virtud de la compasión como empatía

EJE N° 1: LOS DERECHOS HUMANOS

Carta de Declaración de los Derechos Humanos en su entorno mundial. Lo político y lo económico. Discriminación. Genocidios armenio, judío, argentino.

Organismos de DDHH en nivel internacional. Corte de la Haya. Corte Interamericana de DDHH. Madres de Plaza de Mayo. Cómo funcionan y cuándo.

La importancia del rango constitucional que tienen los DDHH en Argentina. El contexto histórico y político. Análisis del proceso militar argentino y guerra de Malvinas.

EJE N° 2: PROTECCIÓN INTEGRAL DE LA NIÑEZ, ADOLESCENCIA y JUVENTUD

Ley 26.061: análisis y concientización.

La superación del Patronato de la infancia: su contexto histórico, cultural y político. Intervención del Estado en la niñez. El paradigma de una época y las políticas públicas puestas en marcha en la Argentina.

El caso de las protecciones a niños y jóvenes en su contexto histórico-político. Los nietos encontrados y los jóvenes aún buscados.

La restauración del Estado benefactor y las políticas públicas. AUH. PROGRESAR. BECAS DEL BICENTENARIO de la EDUCACION y el TRABAJO como ejes organizadores sociales.

EJE N° 3: GUÍA DE INTERVENCIÓN FEDERAL

Las intervenciones de prevención y diagnóstico en la comunidad. El conflicto como parte integrante de los grupos sociales y oportunidad de superación de problemas. La resolución de problemas mediante el diálogo de comunicación armónica.

Trabajo sobre casos de intervención comunitaria cooperativa. La construcción del NOSOTROS como guía que conduce un camino y muestra una meta.

La mediación como estrategia metodológica para la resolución de conflictos. El argumento lúdico como formato curricular.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Dominar los contenidos disciplinares
- Incorporar las categorías de la materia al lenguaje oral y escrito
- Construir mapas conceptuales
- Seleccionar y sintetizar los períodos histórico-políticos de forma dialéctica

- Fundamentar desde el punto de vista personal y disciplinar
- Ser parte activa de los grupos de estudio

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- Defensa de los trabajos prácticos en debates orales
- Manejo de las TIC
- Verbalizar el pensamiento crítico

BIBLIOGRAFIA

Módulos de posgrado de Educación y DDHH

Alianza y contrato de Adela Cortina

Investigación en sitios web

B.Planificación de Biología
IPEM 270 "GENERAL MANUEL BELGRANO"
PLANIFICACIÓN ANUAL
Año Lectivo: 2015

Asignatura: **Biología** Profesora: **Ana Jalil** Curso: **4.º** División: **Idiomas** Turno: **Mañana**

<p>Fundamentación</p> <p>La enseñanza de la Biología en el C.O. tiene como finalidad continuar con el desarrollo de la alfabetización científica que han iniciado los estudiantes en los niveles educativos anteriores, profundizando el conocimiento sobre los seres vivos, en particular el organismo humano, y sus relaciones con el entorno, destacando la protección de la salud, el cuidado del ambiente y la continuidad y valoración de la vida. Su estudio supone el abordaje de una realidad compleja, por lo que se hace necesario establecer el máximo de interrelaciones posibles entre los contenidos.</p> <p>En definitiva, se espera potenciar en los estudiantes el desarrollo de capacidades que les permitan dar respuesta a problemas cotidianos, del ámbito personal y social, relacionados con este campo del saber.</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar los procesos de origen, continuidad y cambio de la vida, los procesos metabólicos y de reproducción celular. • Valorar la importancia de la preservación de la biodiversidad. • Comprender la integración de los sistemas del cuerpo humano, su regulación y su homeostasis. • Comprender el funcionamiento de los sistemas reproductores de plantas y animales, en particular del ser humano. • Reconocer a la salud como estado de bienestar físico, psíquico y social en un contexto histórico, geográfico y social determinado. • Desarrollar actitudes de prevención frente a problemas relacionados con la alimentación, el sedentarismo, la salud sexual y reproductiva. 	
	Unidad 1	Unidad 2
Eje organizador	EJE I: UNIDAD, DIVERSIDAD, CONTINUIDAD Y CAMBIO	EJE II: EL ORGANISMO HUMANO Y LA CALIDAD DE VIDA

<p>Aprendizaje s y Contenidos</p>	<p>Profundización en la comprensión de las estructuras y funciones celulares: membrana y pared celular, mecanismos de transporte a través de membranas, núcleo, citoplasma y organelas celulares.</p> <p>Interpretación de los procesos metabólicos celulares de animales y vegetales: fotosíntesis y respiración celular.</p> <p>Comprensión del ciclo celular, comparando los procesos de mitosis y meiosis en células somáticas y células gaméticas.</p> <p>Comprensión de la transmisión de la información hereditaria en los seres vivos, relacionando los conceptos de genes y cromosomas, ADN y ARN.</p> <p>Interpretación de las implicancias de la manipulación de la información genética (clonación, organismos transgénicos, terapia génica, alimentos genéticamente modificados).</p> <p>Identificación de factores que producen enfermedades genéticas: mutaciones, duplicaciones.</p> <p>Biodiversidad. Concientización de las consecuencias de la pérdida de la biodiversidad y su relación con la salud humana.</p>	<p>Comprensión de la integración de los sistemas de nutrición (digestivo, circulatorio, respiratorio y excretor), identificando las relaciones entre la estructura de los órganos y su función.</p> <p>Comprensión del mecanismo de homeostasis, en particular la respuesta inmune. □ Identificación de los mecanismos de defensa con los que cuenta el organismo.</p> <p>Conceptualización de salud y enfermedad. Noxas y su clasificación. Reconocimiento de algunas enfermedades producidas por diferentes noxas.</p> <p>Acciones de salud: promoción y prevención primaria, secundaria y terciaria. □ Conceptos y ejemplificación de epidemia, pandemia, endemia.</p> <p>Identificación de los componentes de la cadena de transmisión de enfermedades: reservorio, vector, portador e incubación.</p> <p>Reconocimiento de nutrientes y calorías necesarios para la dieta y sus proporciones, así como de los factores que influyen en los hábitos alimentarios.</p> <p>Aspectos biológicos, sociales y culturales de los problemas de salud asociados con la nutrición (hipo e hiperalimentación): bulimia, anorexia, obesidad y desnutrición.</p> <p>Análisis del impacto de los problemas ambientales sobre la calidad de vida.</p> <p>Caracterización del sistema locomotor (osteo-artro-muscular). Importancia de las actividades físicas para el cuidado de la salud.</p> <p>Comprensión y análisis de estructuras y funcionamiento del sistema nervioso central y periférico. Reconocimiento de tipos de neuronas. Coordinación e integración de la transmisión del impulso nervioso.</p>
--	---	--

	<p>Comprensión y análisis de estructuras y funcionamiento de los sistemas reproductores en vegetales y animales y en particular el ser humano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento y análisis de las glándulas que constituyen el sistema endocrino, hormonas que producen y sus mecanismos de acción. <p>Comprensión de los Sistemas Nervioso y Endocrino como coordinadores de todas las funciones, permitiendo que el organismo constituya una unidad integrada.</p>
--	---	--

<p>Educación Sexual Integral</p>	<p>Comprensión del proceso de fecundación, del desarrollo embrionario y del nacimiento en animales superiores, en particular el ser humano.</p> <p>Conocimiento de diversos aspectos de la atención de la salud sexual y reproductiva: los métodos anticonceptivos y la regulación de la fertilidad.</p> <p>Mitos y prejuicios sobre la anticoncepción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ITS: características, modos de transmisión, prevención y tratamiento. <input type="checkbox"/> Mitos y prejuicios sobre las ITS.
<p>Clases</p>	<p>34 clases programadas (2 horas cátedra c/u)</p>	<p>37 clases programadas (2 horas cátedra c/u)</p>
<p>Estrategias de Enseñanza</p>	<p>En todos los temas las concepciones previas de los estudiantes serán tenidas en cuenta, problematizadas y reflexionadas.</p> <p>Algunos temas serán abordados desde la Historia de las Ciencias mostrando la evolución de los conceptos científicos y teniendo en cuenta el contexto socio-histórico en que se desarrollaron, con el objeto de presentar una visión contextualizada de la Biología. Ej. origen de la vida, salud y enfermedad, etc.</p> <p>Se promoverán la lectura y la escritura a partir del análisis de libros de divulgación que serán analizados y discutidos en clase.</p> <p>Para los temas con alto nivel de abstracción se utilizarán las TIC para facilitar los aprendizajes. Ej. célula, origen de la vida, metabolismo, etc. Se implementarán Proyectos de Investigación y de Intervención en los temas que sean de interés para los estudiantes y que tengan conexión con su realidad cotidiana. Ejemplos: ESI, adicciones, etc.</p> <p>Se organizarán Talleres de interpretación de tablas y gráficos para los temas relacionados con datos estadísticos. Ej. SIDA,</p>	

	<p>enfermedades endémicas, etc.</p> <p>Se realizarán debates en temáticas como manipulación genética, legalización del consumo de drogas, aborto, diversidad sexual, violencia, etc.</p> <p>Los estudiantes participarán en juegos de roles para interpretar el impulso nervioso, la síntesis proteica, entre otros temas.</p>
Criterios de Evaluación	<p>Pertinencia en los procesos de selección, interpretación, organización y comunicación de información relacionada con los temas abordados, contenida en distintos soportes y formatos.</p> <p>Utilización pertinente y adecuada del lenguaje específico de la Biología.</p> <p>Aplicación de los saberes de la Biología para resolver situaciones problemáticas relacionadas con la vida cotidiana.</p> <p>Puntualidad en la presentación de Trabajos Prácticos.</p> <p>Participación en grupos de trabajo y de estudio.</p>
Instrumentos de Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de Trabajos Prácticos individuales y/o grupales que den cuenta de la selección, interpretación, organización y comunicación de información relacionada con los temas abordados, contenida en distintos soportes y formatos. • Producción de textos de ciencia escolar adecuados a diferentes propósitos comunicativos (justificar, argumentar, explicar, describir). • Exposiciones orales grupales. • Resolución de situaciones problemáticas, relacionadas con la vida cotidiana, empleando los saberes de la Biología. • Resolución de pruebas espejo diarias sobre temas de la clase inmediata anterior. <p>Los resultados de las evaluaciones serán compartidos con los estudiantes para convertir los errores en oportunidades de aprendizaje. Se prevén instancias de recuperación.</p>
Bibliografía del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Apuntes preparados por la profesora a partir de una selección de textos y páginas Web. • Cualquier bibliografía que se adapte a los contenidos de la asignatura. • ESI para la Educación Secundaria. Ministerio de Educación de la Nación. • Páginas Web sugeridas por la docente. Páginas Web seleccionadas por los alumnos.
Bibliografía de la docente	<p>Conicet. Prociencia. Biología: el origen de la vida. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires. 1997.</p> <p>Curtis H. y Barnes N. Invitación a la Biología. Ed. Panamericana. 2008.</p> <p>De Robertis E. y De Robertis E (h) Fundamentos de Biología Celular y Molecular. Ed. El Ateneo. 2005.</p> <p>Dobzhansky, T. y otros. Evolución. Editorial Omega. Barcelona. 1993.</p> <p>Villee A.; Solomon E.; Davis W. Biología. Ed. Interamericana. 2003.</p>

C. Planificación de Física

I.P.E.M. N° 270 “GRAL. MANUEL BELGRANO”

Programa de: FÍSICA **Condición:** REGULARES
Profesores: Difelice, José; Gonzalez, Jacqueline; Reartes, Victoria
Espacio curricular: FÍSICA
Curso: 5° AÑO **División:** “A” y ”B” **Turno:** Mañana-Tarde **Año**
Lectivo: 2020
Ciclo Orientado: COMUNICACIÓN, LENGUA y TURISMO

Objetivos Generales:

- Valorar los aportes de la Física en la sociedad a lo largo de la historia.
- Interpretar e inferir la diversidad de las consecuencias que implican las decisiones y acciones humanas sobre el ambiente y la salud.
- Valorar el cuidado del ambiente desarrollando una actitud crítica frente a la utilización de los recursos naturales y el deterioro del medio.
- Respetar el pensamiento ajeno y valorar el intercambio de ideas en la elaboración de conocimientos.
- Apropiarse progresivamente del lenguaje científico que permita acceder a la información científica iniciándose en su uso.

UNIDAD n.º 1: Magnitudes y fuerzas. Cinemática- Dinámica- Hidrostática

Eje Organizador: Fenómenos Mecánicos

Objetivos Específicos:

- Identificar las unidades de medida propias de las diferentes magnitudes físicas.
- Comprender el concepto de fuerza como causa de variados cambios físicos.
- Interpretar las diferentes variables a tener en cuenta para diferenciar los diferentes tipos de movimientos.
- Reconocer la aceleración como variación de la velocidad.
- Interpretar el comportamiento de los fluidos de algunos fenómenos naturales y dispositivos tecnológicos.

Aprendizajes y Contenidos:

- Conceptualización de los sistemas de medidas y conversión de unidades.
- **Utilización de conceptos, modelos y procedimientos y las unidades internacionales de medición en la resolución de situaciones problemáticas relacionadas con los temas**

abordados, así como para analizar y valorar algunos desarrollos y aplicaciones tecnológicas de los conocimientos de la Física

- Reconocimiento del carácter vectorial de una **fuerza**.
- Conceptualización de **Sistemas de Fuerzas** colineales y no colineales y cálculo de la **Resultante** por el método analítico y gráfico.
- Identificación y reconocimiento de la Fuerza de rozamiento en ejemplos de la vida cotidiana.
- Identificación de las diferencias entre los distintos tipos de movimientos (**MRU** y **MRUV**) y su reconocimiento en la vida cotidiana.
- Reconocimiento de la **aceleración** de un cuerpo como variación de la velocidad y su influencia en los diversos movimientos.
- **Interpretación a partir del comportamiento de los fluidos, de algunos fenómenos naturales y dispositivos tecnológicos.**

Criterios de Evaluación:

- Observación y registro de contenidos específicos para interpretar y resolver diferentes situaciones problemáticas;
- Uso de vocabulario científico;
- Correcta expresión verbal y escrita;
- Presentación de carpeta de trabajo diario en forma ordenada y prolija, como así de los trabajos solicitados en tiempo y forma;
- Actitud de trabajo, responsabilidad y cuidado del material

UNIDAD n.º 2: Fenómenos térmicos. Energía, calor y temperatura. Fenómenos atmosféricos – climatológicos y meteorológicos

Ejes Organizadores: La Energía en los Fenómenos Físicos- Fenómenos Térmicos – fenómenos atmosféricos, climatológicos y meteorológicos

Objetivos Específicos:

- Utilizar el concepto de energía para interpretar una gran variedad de fenómenos físicos, reconociendo la transformación, conservación y degradación, así como al trabajo y al calor como transferencias de energía.
- Reconocer las fuentes energéticas más importantes, su uso y aplicación posible en todo el territorio argentino, contemplando además la utilización de recursos energéticos alternativos.
- Reconocer las diferencias entre calor y temperatura pudiendo identificar las unidades de medida de cada magnitud.
- Interpretar la forma en que se puede transferir la energía por calor.
- Reconocer el comportamiento anómalo del agua en la dilatación.
- Conceptualizar la metodología seguida por los científicos.

- Aplicación de los distintos contenidos físicos a situaciones problemáticas tales como la observación de fenómenos atmosféricos como la formación del viento, las nubes, el arco iris, los rayos, etc.

Aprendizajes y Contenidos:

- Conceptualización de la **energía** como generadora de cambios físicos, biológicos y químicos y como una magnitud física. Asimismo se pretende la identificación de procesos energéticos en la vida cotidiana, sean naturales o artificiales, y de la energía potencial y cinética como formas en que se presenta la energía en la materia.
- Identificación de la **transformación de la energía** en diversos fenómenos naturales y en dispositivos tecnológicos (motores y generadores).
- **Utilización de la noción de conservación de la energía para explicar fenómenos y procesos naturales y artificiales, en los que se involucren la energía mecánica y los intercambios por calor y radiación, contemplando la degradación.**
- Conceptualización del trabajo mecánico como proceso que involucra la energía cinética y potencial.
- **Identificación y reflexión sobre las problemáticas actuales relacionadas con la producción y consumo de energía, requerimientos futuros y la utilización de recursos energéticos alternativos.**
- **Uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el marco de la actividad científica escolar para obtener y ampliar información confiable sobre el mundo físico.**
- **Comprensión de que el intercambio de energía por el calor se mantiene hasta que se llega al equilibrio térmico, considerando la energía interna.**
- Reconocimiento de las unidades de medida de la cantidad de **calor** (Joule o calorías) en objetos/productos de la vida cotidiana.
- Identificación de la relación de la **temperatura** con los cambios de estados de agregación de la materia.
- Conversión y uso de las distintas escalas termométricas a situaciones problemáticas.
- **Empleo de estrategias básicas de la actividad científica, tales como el planteamiento y resolución de situaciones problemáticas, la formulación de hipótesis escolares, el diseño de actividades experimentales y de campo, la sistematización y el análisis de resultados y la comunicación de la información.**

Criterios de Evaluación:

- Observación y registro de contenidos específicos para interpretar y resolver diferentes situaciones problemáticas;
- Uso de vocabulario científico;
- Correcta expresión verbal y escrita;
- Presentación de carpeta de trabajo diario en forma ordenada y prolija, como así de los trabajos solicitados en tiempo y forma;
- Actitud de trabajo, responsabilidad y cuidado del material

UNIDAD n.º 3: Fenómenos electromagnéticos

Eje Organizador: Fenómenos Electromagnéticos

Objetivos Específicos:

- Reconocer las diferencias entre fenómeno eléctrico y magnético.
- Identificar los diferentes materiales conductores y aislantes usados en la vida cotidiana.
- Reconocer las diferentes formas de construir un circuito eléctrico según las necesidades para su mejor aprovechamiento.

Aprendizajes y Contenidos:

- Conceptualización de los fenómenos electromagnéticos para poder identificarlos y reconocerlos en la vida cotidiana.
- **Identificación del campo magnético producido en conductores eléctricos y de la corriente inducida por un campo magnético.**
- Interpretación de los parámetros eléctricos: corriente, tensión, resistencia y potencia.
- Identificación de los diferentes circuitos eléctricos, sus conexiones y usos en las redes domiciliarias.
- Conceptualización del uso de conductores y aislantes en las diferentes conexiones para maximizar su eficacia y disminuir el costo.

Criterios de Evaluación:

- Observación y registro de contenidos específicos para interpretar y resolver diferentes situaciones problemáticas;
- Uso de vocabulario científico;
- Correcta expresión verbal y escrita;
- Presentación de carpeta de trabajo diario en forma ordenada y prolija, como así de los trabajos solicitados en tiempo y forma;
- Actitud de trabajo, responsabilidad y cuidado del material.

UNIDAD n.º 4: El Universo

Eje Organizador: El Universo, su estructura y su dinámica

Objetivos Específicos:

- Reconocer el conocimiento científico y sus procesos de producción como una construcción históricosocial de carácter provisorio.
- Aproximarse a la interpretación de los modelos actuales sobre la estructura del Universo.

- Aproximarse a la interpretación de las razones que llevaron a proponer la teoría de la relatividad y su impacto en la sociedad.

Aprendizajes y Contenidos:

- **Reconocimiento y valoración de los aportes de la Física a la sociedad a lo largo de la historia, comprendiendo el conocimiento físico como una construcción histórico-social de carácter provisorio que permite el desarrollo de una posición crítica, ética y constructiva en relación con el avance de conocimientos científicos-tecnológicos y su impacto sobre la calidad de vida.**
- **Aproximación a la interpretación de los modelos actuales sobre la estructura del Universo, estableciendo comparaciones de las características (tamaños, formas, masas, etc.) y las distancias involucradas entre los objetos que lo constituyen (estrellas, cúmulos estelares, galaxias, cúmulos de galaxias, etc.)**
- **Identificación del impacto de la teoría de la relatividad en la sociedad y en la concepción del Universo.**

Criterios de Evaluación:

- Observación y registro de contenidos específicos para interpretar y resolver diferentes situaciones problemáticas;
- Uso de vocabulario científico;
- Correcta expresión verbal y escrita;
- Presentación de carpeta de trabajo diario en forma ordenada y prolija, como así de los trabajos solicitados en tiempo y forma;
- Actitud de trabajo, responsabilidad y cuidado del material

Bibliografía:

- Apunte preparado por la cátedra
- Mautino, José María. “Física Polimodal”, Editorial Stella-2004, Bloque 1, 2 y 3
- Mautino, José María. “Física 8”, Editorial Stella- 2001, cap. 4, 5 y 6
- Maiztegui Alberto-Sabato Jorge. “Física I”, Editorial Kapelusz
- “Ciencias Naturales para pensar”, Editorial Kapelusz
- “Ciencias Naturales, Educación Secundaria Básica 1/Educación Gral. Básica 7”. Editorial Longseller

Modalidad de Coloquio:

A evaluarse en diciembre, los alumnos deberán presentar la carpeta de trabajo diario en forma completa, ordenada y además todos los trabajos prácticos realizados durante el ciclo lectivo. El Coloquio será en forma oral e individual.

Anexo IX. Informe pasante idiomas



2019 - AÑO DEL VIII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

PROGRAMA ASISTENTE DE IDIOMAS Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Informe de Actuación del Asistente de Idiomas para ser completado por el Referente Pedagógico- Referente Jurisdiccional

Asistente de Idiomas, nombre y apellido: Maïssa Ainseba

Instituciones en las cuales trabajó la Asistente: IPEM 270 "Gral. Manuel Belgrano", Escuela Normal Superior "Dr. Alejandro Carbó"

Cantidad de horas semanales: 18 horas cátedra por semana

Escuelas y Profesores que participaron de la experiencia: Beatriz M. Luque, Ivana Coniglio en el IPEM 270 y Paola Ruibal en la Escuela Carbó.

Cursos en los que la Asistente comparte tareas: IPEM 270 en 4ª, 5ª y 6ª de la Orientación Lenguas en Lengua Adicional A Francés y en la Escuela Carbó en 5ª y 6ª año de la Orientación Lenguas también en Lengua Adicional A Francés y en Intercompresión en Lenguas en 5° ALT

Cantidad de estudiantes con los que trabajó: en el IPEM 270 un total de 65 alumnos entre todos los cursos y en la Escuela Carbó 58 alumnos con la profesora Ruibal y 27 con la profesora Luque.

Responsabilidades del Asistente:

Asistencia a clases: 100%

Tareas asignadas:

- preparar secuencias didácticas de acuerdo al programa anual de la materia,
- acompañar a los alumnos en las tareas de escritura y lectura
- participar en los proyectos escolares con su bagaje cultural

Alojamiento:

Maïssa se alojó en dos domicilios

1. Desde su arribo a la ciudad, en el domicilio particular de la referente jurisdiccional, Ingrid Blank sita en Los Sueños 104 Lte O2 Valle Escondido 5003 Córdoba
2. Luego, a mediados del mes de octubre, se mudó a la casa de una docente de la Escuela Carbó sita en la calle Fleming 2275 Barrio Matienzo 5003 Córdoba

Pago de la beca: la beca la cobraba mensualmente los primeros días del mes en el Banco Nación casa central donde la acompañé en una oportunidad.

Cobertura médico asistencial: *Accord Salud Unión Personal*, esta es su cobertura médico asistencial.

Contacto con referentes pedagógicos y jurisdiccionales:

Desde el primer momento tuvimos con Maïssa una excelente relación de trabajo y compañerismo. A tal punto que la invité a fiestas familiares y salidas fotográficas con colegas fotógrafos de la ciudad ya que ella comparte el gusto por este arte. Compartimos almuerzos y cenas, reuniones de trabajo, salidas por la ciudad a exposiciones y a la Noche de los Museos. Es

una persona muy agradable que se adapta a cualquier situación, trata de aprender de todo y de todos, pide información y acepta con agrado y curiosidad todo lo que la gente le cuenta. Comparte su propia cultura de manera espontánea y sin vanidad, compara costumbres, comidas, prueba lo que le ofrecen sin prejuicios, es cuidadosa es su modo de expresarse, ríe y se divierte como uno más del grupo donde se encuentra.

Permanencia en la jurisdicción:

En cuanto a la permanencia en la jurisdicción podría decir que siempre se mantuvo a gusto en la ciudad, que viajó a Buenos Aires una vez a principio de octubre para un encuentro con los demás asistentes que trabajan en las otras ciudades del país.

Tareas del asistente en las instituciones educativas

Creo, desde mi punto de vista, que la sola presencia de un asistente de la lengua extranjera que están estudiando los alumnos les hace salir de la rutina de escuchar una sola voz para abrir la puerta de un nuevo mundo. Preguntan con curiosidad, en el momento de la clase sobre el tema a tratar y luego, al terminar, sobre cuestiones políticas y sociales de Francia. Se convierten sin pensarlo en "mediadores culturales" de su propia comunidad lo que los afirma en su propio reconocimiento, valoración, aceptación y respeto por la diversidad cultural de la asistente.

Las tareas de enseñanza y aprendizaje de Maïssa son a la par de la docente siempre desde un enfoque plurilingüe e intercultural ya que ella puede expresarse en otras lenguas culturas como el inglés, el coreano y el japonés., lo que despierta gran interés entre los alumnos. Además colabora en la elaboración de los planes de clases, aporta su bagaje cultural con buen tino, dirige las clases sin dificultad y con soltura lo que denota ya a sus 25 años de edad, una gran experiencia docente. Ante una dificultad de vocabulario de los alumnos trata de buscar un sinónimo, un gesto, una mímica para revelar el significado de la palabra.

Valoración de la inserción del Asistente en la institución educativa en cuanto a:

Como lo menciona el Tomo 6 de la Orientación Lenguas 2012-2015, podemos afirmar que estamos cumpliendo con los objetivos demandados.

"Para el cumplimiento de los objetivos de la Orientación, es importante que las instancias mencionadas promuevan las siguientes experiencias educativas:

⊗ Participación en situaciones sociales de plurilingüismo e interculturalidad donde se creen las condiciones de diálogo intercultural con distintos propósitos, ya sean éstos de índole social, educativa, cultural, jurídica, económica, sanitaria u otras.

⊗ Participación en situaciones que impliquen el contacto con variedades diferentes de una misma lengua.

⊗ Trabajo con textos (escritos, orales, audiovisuales, multimediales, entre otros) especialmente ilustrativos de aspectos socioculturales de las lenguas que se aprenden.

⊗ Participación en diálogos con hablantes de distintas lenguas e intercambios con estudiantes de otros países (o de estudiantes argentinos de las mismas lenguas) de acuerdo con la tecnología disponible (redes sociales, correo electrónico, entre otros)....."

Desempeño:

Su manera de hablar y posicionarse frente al curso, hace que los alumnos la sigan en su discurso y se muestren interesados en su relato.

Acompaña de forma personalizada las tareas y actividades de los alumnos.

Su desempeño profesional es excelente y comprometido.

Predisposición:

Es una joven con gran voluntad para trabajar y siempre está dispuesta a participar de las actividades escolares y extra-curriculares propuestas por los docentes.

Perfil como "Informante nativo":

Maïssa transmite su cultura como una verdadera embajadora cultural. En cualquier aspecto, no duda en comentar, contar anécdotas, mencionar hechos familiares, etc.

Elemento facilitadores y obstaculizadores en su tarea:

- Como elemento facilitador puedo mencionar su interés y voluntad
- Como obstaculizadores para estar más tiempo frente al aula conmigo: mis ausencias debidas a la participación como expositora en el Congreso Diproling 2019 de la Universidad de Campinas Brasil, por lo que me ausenté por una semana y luego a mi reintegro a las tareas, la cirugía y el fallecimiento de mi madre, por lo que me ausenté una semana y media por duelo.
- En ocasiones también la falta de buena conexión a Internet en las escuelas, y sobre todo en las aulas, lo que hacía muy difícil recurrir a un soporte multimedia, a un diccionario en línea ya sea de traducción, de sinónimos, de definición.

Vínculos personales, interculturales y/o laborales:

Cabe mencionar aquí que Maïssa ha establecido muchos y buenos vínculos personales y laborales a lo largo de su estadía en la ciudad. Dentro del aula, con los alumnos y fuera también con los docentes del área de Lenguas, con los directivos y profesores de otras disciplinas también.

Valoración de la inserción del Asistente en cuanto a:

En cuanto a las prácticas culturales de la ciudad se adaptó en poco tiempo, no sin dejar de extrañar su propia gastronomía francesa.

Aprecia las reuniones familiares y de amigos, comparte su cultura sin dificultad.

Lo único que le ha llamado más la atención son los horarios para almorzar y cenar en las casas de familias y restaurantes de la ciudad. Los repetidos sonidos de bocinas en las calles de la ciudad llamaron también su atención.

En lo que se refiere a los contextos sociales, al llegar a la ciudad se encontró con una comunidad exacerbada y en lucha por varias cuestiones sociales y políticas lo que derivaba en manifestaciones céntricas, falta de servicio de transporte urbano, estos hechos provocaban malestar en el día a día programado de la asistente.

Dentro del ámbito escolar, las distintas maneras de relacionarse entre profesor-alumno con respecto a la sociedad francesa despertó un choque cultural en la estructura mental de la joven. Esta manera más familiar, más comunicativa y en demasía muchas veces donde todos los alumnos hablan a la vez sin respetar orden, las entradas y salidas del curso de los mismos alumnos, de alumnos de otros cursos o de preceptoras, hacen pensar en un desorden y pérdida de la atención en momentos de trabajo áulico.

Describe los elementos facilitadores y obstaculizadores en su tarea como Referente Pedagógico/Jurisdiccional.

Esta es la primera vez que colaboro como Referente Pedagógico, las demás fueron desde mi rol docente. Para mí trajo aparejado un cúmulo de responsabilidades extra a mi labor diaria. Me sentí responsable por el bienestar y desenvolvimiento de Maïssa dentro y fuera de las escuelas. Como elemento obstaculizador fueron mis ausencias a la institución por un congreso programado desde marzo y por el fallecimiento de mi madre.

Como elemento facilitador debo mencionar la buena predisposición de los equipos directivos de ambas instituciones.

Describa la disposición de las escuelas y de los profesores para recibir y trabajar con la asistente de idiomas. (Completa Referente Pedagógico)

Dentro de la comunidad escolar y del equipo directivo de la Escuela Carbó y del IPEM 270 encontré una excelente predisposición en la recepción de la asistente para la colaboración en las tareas diarias de los docentes.

Describa la disposición de las Escuelas para recibir el/la Asistente de Idiomas y del Referente Pedagógico en cuanto a trabajo conjunto con el Referente Jurisdiccional, comunicación, tareas a realizar, informes, otros (Completa Referente Jurisdiccional).

Referente Pedagógico

Beatriz M. Luque



Directivo IPEM 270 "Gral. Manuel Belgrano"

Profesora Marina Franchini

Sello Institucional

Directivo Escuela Normal Superior "Dr. Alejandro Carbó"

Sello Institucional

Referente Jurisdiccional

Sello Institucional

Anexo X. Orientaciones para JIS

Orientaciones para elaboración del trabajo final

Conforme a los requisitos para la acreditación del curso se espera que los capacitandos puedan desarrollar una propuesta didáctica en torno al desarrollo de la práctica social de lectura en lengua francesa, que deberá ser realizada en forma individual.

En dicha propuesta se deberán poner en juego los aprendizajes y contenidos dispuestos en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria y los desarrollados en el curso en el marco de la selección de textos de divulgación en Francés, las estrategias de aprendizaje para su abordaje que impliquen además, el desarrollo de la práctica social de lectura, su vinculación con las prácticas de oralidad y escritura, la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Grilla para la elaboración de la propuesta

Definición del propósito comunicativo (considerando nivel y contexto escolar de los estudiantes)	Dirigido a alumnos de 5.º año orientación Lengua. Aplicar los conocimientos de la lengua extranjera a situaciones problemáticas y/o fenomenológicas.
Definición del propósito didáctico	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar el conocimiento científico a través de la lengua extranjera. • Fomentar la lecto-comprensión, oralidad y escritura. • Abordar el trabajo colaborativo entre los alumnos con interacción dialógica.
Texto seleccionado	<i>Qu'est-ce qu'une éclipse?</i> ¿Qué es un eclipse?
Aprendizajes y contenidos seleccionados	De francés: campo lexical de fenómenos astronómicos. Abordaje del texto científico. Conectores lógicos. Distintas maneras de dar instrucciones. De Ciencias Naturales (Física): Luz, sombra, penumbra. La Tierra y la luna en el sistema solar. Orbita Tierra-Luna, orbita Sol-Tierra. Fases de la luna. Eclipse Solar y Lunar. Einstein y la Teoría de la Relatividad.
Momentos de la lectura considerados	Prelectura: expectativas de lectura, paratexto, análisis de lo que se ve a simple vista, descripción del texto. Lectura individual de los alumnos. Lectura del docente
Intervención docente (aportes del profesor/a para que el aprendizaje acontezca)	El docente actúa como mediador cultural haciendo intervenciones justas y precisas propiciando la interacción dialógica D-A y A-A.
Diseño de actividades que contemplan: (seleccionar las más apropiadas de acuerdo al texto elegido) <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de comprensión de consignas cerradas • Actividades de comprensión de desarrollo abierto • Actividades que atiendan al desarrollo del léxico, estructuras gramaticales, conectores, otros. • Actividades de vinculación de 	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de los eclipses a través del tiempo, creencias, mitos y leyendas. • Cuestionario como disparador. • Verdadero y falso en español y francés • Preguntas abiertas • Elaboración de la línea del tiempo utilizado tic. • Glosario (léxico) adverbios -locuciones de lugar-tiempo. Reconocimiento de los conectores lógicos empleados en el texto descriptivo. Investigación en grupos sobre otros aspectos del eclipse:

prácticas (relación con oralidad y escritura) <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de reflexión sobre lo que se aprende 	Historia/Actualidad Religión/Ciencia Exposición oral de lo investigado apoyada en un soporte multimedia. <ul style="list-style-type: none"> •Actividades de vinculación práctica (producción: texto instructivo para la observación del próximo eclipse, descripción de la franja geográfica – horaria en la cual podrá realizarse la observación. Actividades de reflexión: ¿Por qué es útil estudiar este tema para aplicarlo en la vida cotidiana?
Tiempo de ejecución	4 clases de 80 minutos compartidos entre las dos materias.
Agrupamientos	En pequeños grupos de no más de 4 integrantes.
Otros Espacios Curriculares con los que articularía además del de Ciencias Naturales	Educación tecnológica, Ciencias Sociales, Arte, etc.
Tarea final de la JIS	Instrucciones para armar algún aparato observar sin peligro el próximo eclipse solar del 14 de diciembre de 2020. <hr/> Muestras de los aparatos inventados

Anexo XI. Carta de presentación

Córdoba 22 de julio de 2019

Al equipo directivo del IPEM 270 Gral. Manuel Belgrano

S/D

Desde la cátedra de Ciudadanía y Política, dictada en sexto año Lenguas TM, los días martes de 7.30 a 9.40, presentamos un “Proyecto Integrado Plurilingüe” entre Ciudadanía y Política y Francés.

El mismo se desarrollará teniendo en cuenta los contenidos curriculares de la disciplina Ciudadanía y Política, anclando en los acontecimientos actuales respecto de las legislaciones vigentes acerca de DDHH, Protección de niños adolescencia y juventud y ley de migraciones, en ambos países.

Se busca crear en los alumnos estrategias y desempeños como conocimientos, mediante la metodología del debate colectivo en ambos idiomas, castellano y francés.

El proyecto estará como responsables a: Lic M.Estela Abrego DNI 11.165061 como profesora titular de la casa-Prof. Fac. De lenguas UNC: Beatriz Luque DNI 14.79533-Prof. Fac. De lenguas UNC: Ana Cecilia Pérez DNI 22.56657, profesoras universitarias invitadas.

Nos proponemos iniciar la construcción colectiva del proyecto este martes 23/7/19, y próximamente acercaremos al equipo directivo el proyecto en formato de unidad didáctica.

Sin otro particular saludamos atte:

Anexo XII. Planificación Biología y Portugués

IPEM 270 –Manuel Belgrano- Experiencia de enseñanza plurilingüe

4° año Orientación Lenguas

Tema: Sistema nervioso

1. Viernes 07/09

2. Presentación del contexto de la música “*O que será (à flor da pele)*” de Chico Buarque. (Ceci)

Canción compuesta para la película “Doña Flor y sus dos maridos” en los años 70 (basada en el libro homónimo de Jorge Amado) . Existen tres versiones de esta música que acompañan diferentes momentos de la trama de la historia: *Apertura, A flor de piel y A flor de tierra*. Síntesis de la historia. En esta versión de “*O que será*” se expresan sensaciones y sentimientos de nostalgia, de tristeza, de desasosiego de la mujer al recordar a su ex marido ya fallecido (Vadinho).

2. Escucha de la música en portugués *O que será (à flor da pele)* acompañada con la letra. (Ceci pregunta, Ana registra en el pizarrón)

Puesta en común sobre lo que comprendieron. Se promoverán estrategias inferenciales para la comprensión del texto. Siendo el portugués una lengua “desconocida” por gran parte de la clase, la construcción de sentido se apoyará principalmente en el reconocimiento léxico a partir de la transparencia formal con el español.

3. Lectura en voz alta de la versión en español del texto de la música (Ceci lee y ambas promovemos reflexión conjunta) Se confirman y amplían las comprensiones construidas a partir de la lectura del texto portugués. Se plantearán interrogantes sobre el origen de las emociones descriptas en el texto de la música.

4. Lectura del texto en español “Te amo con mi cerebro”. Se hará foco en algunas

Previo a la lectura, reflexión en torno a la frase “Te amo con todo mi corazón” ¿Qué significa? (Ana orienta esta reflexión)

Te amo con mi cerebro, con mi sistema límbico; con mi hipotálamo, con mi circunvolución del cíngulo, con mi área septal, con mi amígdala cerebral y con mi corteza prefrontal, también te amo con otras partes cerebrales, pero principalmente te amo y te deseo con mi ínsula y con mi núcleo estriado, yo te amo gracias a mi dopamina y norepinefrina, te amo gracias a mi oxitocina y vasopresina, te amo y te deseo con mi cerebro amor."

5. De una lengua a otra. Reflexión a partir de cuadro plurilingüe

<i>español</i>	<i>francés</i>	<i>inglés</i>	<i>italiano</i>	<i>portugués</i>
cerebro	cerveau	brain	cervello	cérebro
sistema límbico	systeme limbique	limbic system	sistema limbico	sistema límbico
corteza prefrontal	cortex préfrontal	prefrontal cortex	corteccia prefrontale	córtex pré-frontal
oxitocina	ocytocine	oxytocin	ossitocina	ocitocina

6. Visualización de videos en portugués .Se va pausando la reproducción. Se comenta y luego se entrega transcripción en portugués de ideas clave.

1. “*O cérebro apaixonado*” (en português). (12:37 Se visualizarán fragmentos y ser irá comentando, explicando. Se facilitará la transcripción de algunas ideas clave del video. <https://www.youtube.com/watch?v=q5pfKoSYquE>
2. *Que São Emoções e Sentimentos? (12 min 46)*
<https://www.youtube.com/watch?v=SUAQeBKiOk0>
o Prof. Pedro Calabrez explica a neurociência das emoções e sentimentos.

Viernes 14/09

Neurona y sinapsis

- La animadora explica *em español com apoio visual de imagenes em português*.
- Explicación de Sistema nervioso voluntario /involuntario con ejemplos básicos.

Lunes 17/09

- Dramatización bilingüe de la sinapsis

Anexo XIII. Notas sobre los temas del trabajo integrado

En Argentina

La ley 26.061 es la ley argentina de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes, promulgada en octubre de 2005, tiene como objeto la protección de niñas/os y la garantía de su condición de sujeto de derecho.

Para acceder a la ley: http://feim.org.ar/wp-content/uploads/2017/05/Ley_Proteccion_Integral_de_Derechos_de_Ni%C3%B1os_Doc.pdf

Breves síntesis de la ley:

La ley se compone de 78 artículos organizados en 6 Títulos.

Título 1: Disposiciones Generales

Título 2: Principios, derechos y garantías (Del art. 8 al art.31) Derecho a la vida, a la dignidad y a la integridad, a la vida privada e intimidad familiar, a la identidad, garantía estatal de identificación e Inscripción en el registro del Estado y Capacidad de las personas, a la documentación, a la salud, a la educación, a la gratuidad de la educación, prohibición de discriminar por estado de embarazo, maternidad y paternidad, medidas de protección de la maternidad y paternidad, derecho a la libertad, al deporte y al juego recreativo, al medio ambiente, a la dignidad, de libre asociación, a opinar y ser oídos, al trabajo de los adolescentes, a la seguridad social, garantías en procedimientos judiciales y administrativos, de igualdad y no discriminación, de efectividad, deber de comunicar ante vulneración de derechos, deber de funcionario de recepcionar denuncias

Título 3: Sistema de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes

Título 4: Órganos administrativos de protección de derechos (3 niveles: nacional, federal, provincial)

Cap 1: **Secretaría nacional de niñez, adolescencia y familia**. El artículo 43 crea esta secretaría dentro del ámbito del Poder Judicial

Cap 3: **Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia**

Cap 3: **Defensor de los derechos de las niñas, niños y adolescentes** (el artículo 47 crea esta figura quien tendrá a su cargo velar por la protección y promoción de sus derechos consagrados en la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño y las leyes nacionales). La defensa se realizará en 2 niveles de actuación: nacional y provincial. A nivel nacional a través del Defensor de los Derechos de NNA y a nivel provincial, las legislaturas podrán designar defensores en cada una de las jurisdicciones, cuya financiación y funciones serán determinadas por los respectivos cuerpos legislativos. En el art. 50 se definen los requisitos para ser elegido Defensor de los Derechos de NNA

Cap. 4: **Las organizaciones no gubernamentales**

Título 5: **Financiamiento**

Título 6: **Disposiciones complementarias**

La Ley 26.964

En Córdoba, el 19 de junio, la Legislatura de la Provincia de Córdoba aprobó la ley 26.964 para regular la figura legal del **Abogado del Niño**. El “Abogado del Niño” actuará

representando legalmente los intereses personales e individuales de las niñas, niños y adolescentes en cualquier procedimiento administrativo o judicial en materia civil, de familia, laboral o en el fuero de niñez, adolescencia, violencia familiar y de género, que lo afectare, o penal cuando la niña, niño o adolescente hubiere sido víctima directa o indirecta de un delito, sin perjuicio de la representación complementaria que ejerce el Asesor de Niñez y Juventud.

Sobre la migración en Argentina. Breve referencia al Marco Legal

En diciembre de 2003 el Poder Legislativo sancionó la ley de Migraciones n.º 25.871. Esta ley reemplazó al Decreto de Videla (decreto-ley 22.439/1981), que a su vez había derogado a la ley Avellaneda de 1876. Es decir que recién en el siglo XXI, y tras 127 años, Argentina volvió a tener una ley migratoria fruto del debate social y con trámite parlamentario regular. A diferencia de la normativa anterior, la actual ley de Migraciones se asienta sobre dos pilares novedosos: el énfasis en la protección de los derechos humanos de las personas migrantes, y una perspectiva regional que reconoce la centralidad de la inmigración latinoamericana en la conformación de la sociedad contemporánea. Anclada en los principales instrumentos internacionales de derechos humanos incorporados al texto constitucional, la ley tiene como propósito asegurar a todas las personas que residan en el territorio nacional —sea cual sea su situación migratoria— el ejercicio igualitario de un conjunto de derechos. A través de esta ley, el Estado Argentino y sus instituciones han asumido diversos compromisos en relación a los casi 2 millones de extranjeros registrados en el último Censo Nacional de Población (2010). Sin dudas, garantizar de manera efectiva el acceso a la salud, a la educación, a la justicia y a servicios sociales supone desafíos administrativos y de implementación de políticas. Pero supone también un desafío mayor: prevenir y desarmar los discursos, las creencias y las prácticas xenófobas, y a la vez construir un concepto histórico de igualdad, capaz de contener y reconocer las diferencias (étnicas, culturales, de género, etc.) sin esgrimir las como razones “naturales” para denegar u obstaculizar el acceso a derechos.

El Decreto de Macri que modifica la ley de migraciones

En enero de 2017 el gobierno de Macri firma un Decreto de Necesidad de Urgencia (DNU) que modifica la ley de migraciones. Este DNU endurece la Ley de Migraciones con requisitos estrictos en cuanto a los antecedentes penales de los extranjeros y pone el foco en el control de antecedentes y la posibilidad de restringir el ingreso al país. La oposición y organismos de derechos humanos resistieron la medida y advirtieron sobre el intento de vincular migración con delincuencia. El decreto establece que no podrá ingresar ni permanecer en el país quien haya "sido condenado, esté cumpliendo condena, o tenga antecedentes o condena no firme en la Argentina o en el exterior, por delitos que merezcan según las leyes argentinas penas privativas de libertad". Tampoco podrán ingresar aquellos vinculados con "delitos de tráfico de armas, de personas, de estupefacientes, de órganos o tejidos, o por lavado de dinero o inversiones en actividades ilícitas". La medida alcanza además a extranjeros que hayan participado de genocidios, crímenes de guerra, actos de terrorismo o delitos de lesa humanidad y de todo otro acto susceptible de ser juzgado por la Corte Penal Internacional. Según la modificación, la presentación de documentación falsa o adulterada o la omisión sobre antecedentes penales o condenas será motivo también para impedir la permanencia en el país

Noticias sobre políticas migratorias en la era Macri

El Gobierno creó una app para detectar inmigrantes ilegales o con antecedentes penales

<https://www.infobae.com/politica/2018/08/19/el-gobierno-producira-una-app-para-detectar-inmigrantes-ilegales-o-con-antecedentes-as-penales/>

Un muro para los migrantes

<https://www.pagina12.com.ar/17108-un-muro-para-los-migrantes>

En Francia

En Francia, la política de protección de derechos del niños y adolescente está a cargo del Ministère des solidarités et de la santé, organismo que se ocupa de temas varios: protección social, salud pública, temas de solidaridad . Hoy ese Ministerio está a cargo de una mujer Agnès Buzyn, médica- hematóloga.

En este link del sitio Ministerio hay información actualizada más bien datos estadísticos sobre la acción social de protección de niños y adolescentes (políticas públicas)

<https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/open-data/aide-et-action-sociale/article/la-protection-de-l-enfance-et-de-l-adolescence>

En el siguiente link, se presenta de manera esquemática (comunicado de prensa publicado en el sitio del Ministerio) el plan estratégico de protección del niño y adolescente anunciado por la Ministra para el período 2018-2022

<https://solidarites-sante.gouv.fr/actualites/presse/communiqués-de-presse/article/protection-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-agnes-buzyn-annonce-le-lancement-d>

La legislación: Loi n° 2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant

Existe una ley de protección del niño sancionada en marzo del 2007 y luego reformada y sancionada el 14 de marzo del 2016.

En este link del Ministerio se puede conocer lo principal del contenido de la ley. Hay dos grandes ejes sobre los que se apoya esta última reforma: 1er eje: Mayor consideración de las necesidades del niño y adolescente: hacia una mayor protección y estabilidad en el tránsito de niño a joven adulto 2° eje: mejorar la gobernanza nacional y local de protección del niño: por una política pública horizontal y transversal

<https://solidarites-sante.gouv.fr/affaires-sociales/familles-enfance/protection-de-l-enfance-10740/article/que-dit-la-loi>

Para acceder al texto de la ley (texto jurídico, todos los artículos)

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032205234&categorieLien=id>

Un marco de protección local

Como la protección de niñez y adolescencia forma parte de una política descentralizada, a nivel local estas cuestiones están a cargo del presidente del Consejo

Departamental . La República de Francia se organiza territorialmente en Departamentos (hay 98 en la actualidad) que tienen cierta autonomía legislativa.

Una figura nacional: El defensor de los derechos del niño

En Francia se sancionó una ley nacional en marzo de 2011 que crea la figura del Defensor de Derechos y reglamenta sus funciones. Entre ellas está la del defensor de derechos de los niños. Para conocer sobre el contenido de esta función de defensor de derechos del niño:

<https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1628>

La política migratoria en Francia. Breve panorama

Es una política que se rige no solo por la legislación francesa sino también por decisiones de la Unión Europea. A partir de la crisis migratoria del 2015 (refugiados) los países de la UE no se ponen de acuerdo respecto de cómo llevar adelante estas políticas.

Apertura- restricción - migración selectiva. Estas tres palabras resumen la evolución de las políticas migratoria en Francia tal como lo explican los siguientes dos párrafos:

De l'ouverture à la restriction...

Des années 1950 aux années 1970, la France encourage une immigration économique car ses besoins en main-d'œuvre sont alors importants. À partir de 1974, la crise pousse l'État à instaurer un contrôle des entrées sur le territoire. Depuis, la maîtrise des flux est un objectif continuellement réaffirmé.

... et à l'immigration « choisie »

L'immigration « choisie » a été mise en place par la loi du 24 juillet 2006. Elle consiste à ne laisser entrer que les migrants considérés comme nécessaires à l'économie du pays. Une liste de métiers ouverts aux étrangers non-européens a été établie. Un [projet de loi](#) pour une immigration maîtrisée et un droit d'asile effectif a été déposé en février 2018. Il poursuit trois objectifs : la réduction des délais d'instruction de la demande d'asile ; le renforcement de la lutte contre l'immigration irrégulière; l'amélioration de l'accueil des étrangers admis au séjour pour leurs compétences et leurs talents.

Anexo XIV

Experiencia de abordaje plurilingüe IPEM 270
Ciudadanía y Política y Francés
Curso: sexto año Lenguas TM
Profesoras Ana Cecilia Perez-Beatríz, Luque- Estela Abrego

La protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes y Ley de migraciones Argentina, en los marcos legales y en la prensa. Un abordaje plurilingüe sobre los casos de Argentina y de Francia

¿Por qué decimos que es una experiencia plurilingüe? ¿Qué ventajas ofrece el tratamiento plurilingüe de un tema disciplinar?

- *Porque articulamos saberes en lengua extranjera (francés) con saberes de Ciudadanía y Política;*
- *Porque el tema disciplinar es abordado a partir de una selección de textos multilingües (en francés y en español);*
- *Porque ofrecemos al estudiante ampliar su mirada sobre las políticas públicas relacionadas con los derechos de niñas, niños y adolescentes al conocer la realidad de un país europeo y al compararla con la realidad latinoamericana;*
- *Porque al enfrentarse con textos en otra lengua, los estudiantes movilizan saberes y estrategias que optimizan la reflexión sobre los conceptos involucrados y agudizan la conciencia lingüística*

Objetivos:

- 1 Conocer los marcos legales que garantizan la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes en Argentina y en Francia y sus relaciones con marcos legales internacionales;
- 2 Desarrollar una mirada crítica sobre las políticas públicas de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes a partir del análisis de noticias de actualidad respecto de la población en Argentina y en Francia.
- 3 Desarrollar estrategias de lectura interpretativa y analítica de textos en español y en francés sobre las problemáticas abordadas
- 4 Afianzar la capacidad de escucha y de argumentación informada a través de las participaciones en debates
- 5 Movilizar estrategias de intercomprensión escrita en francés

Recursos: Textos informativos sobre los marcos legales vigentes en español y en francés, noticias de actualidad de la prensa argentina y francófona

Para pensar el trabajo integrado

- 1) Hay que definir bien el tema a tratar: La Protección de derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) y abogado del niño en Argentina y Francia.
- 2) Sobre la época: ¿podría en de agosto que llevemos a cabo la experiencia?
- 3) Sobre el modo de implementarla:

Que en ambas clases haya un tratamiento plurilingüe, quiere decir con textos en dos lenguas: francés y español. Podemos pensar un proyecto sencillo: que los chicos al final del tratamiento en las claes preparen una presentación multimedia y plurilingüe sobre el tema de la Protección de Derechos de NNA (puede ser compartido luego en la feria de idiomas)

- a) **En clase de Ciudadanía y Política:** No conozco la modalidad de trabajo de Estela en el aula pero podemos preparar un material sencillo con textos en español /francés sobre la figura del abogado /Defensor del niño en ambos países para leer, conversar y comparar.
- b) **En clase de Lengua Extranjera:** textos en francés (noticias x ej) que permitan ampliar alguno de los temas que nos diga Estela y que permitan algún trabajo lingüístico de interés para la clase (con foco en la oralidad, en la escritura, en la gramática..?)

Calendario de actividades del proyecto

Período	Actividades previstas
	<p>Tendremos que consignar de manera sencilla : qué haremos en clases de Ciudadanía y en clase de francés? Cuál será el lugar de las lenguas (francés y español) en esas clases? Esto nos permite ir dialogando mientras vamos definiendo la metodología del trabajo integrado</p> <p>Presentación del proyecto e invitación a los alumnos a sumarse a la experiencia de investigación , teniendo en cuenta que las destrezas y desempeños desarrollados en el camino, son construcciones de conocimientos significativos y colectivo</p> <p>Aquí ts.</p> <p>https://www.youtube.com/results?search_query=ley+25.871</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=bKHziBXqbek&list=PLVV5Uvf5OI_zq2rUTS6WPssyd1uIrFgfl</p>

Semana del 22 -07**En clase de Ciudadanía y Política:**

Se realiza la presentación y la invitación a participar en esta experiencia colectiva, Retomamos la ley 26.061, la carta de declaración de DDHH y la Ley 25.871 para debatir sobre el contexto histórico social y político de creación y adhesión. Se invita a buscar en You tube la modificación de la ley de migraciones y su correlato con otro modelo de acumulación económico y otro modelo político. En este marco se debaten los avances y retrocesos legales, en las tres categorías mencionadas. Estela presenta las tareas de investigación del proyecto grupal colectivo.

Las intervenciones en las clases se hacen en español y en francés. En francés se retoma información brindada por Estela para recapitular, se amplían conceptos (el dato de las lenguas de enseñanza en la Orientación y el proyecto Sarmiento)/ comprensión oral del texto de la ley 26-061. Al finalizar se le pide a los chicos que escriban 3 conceptos/términos representativos sobre lo conversado con la intención de elaborar un glosario bilingüe con conceptos clave de la secuencia didáctica

En clase de francés:

Trabajamos con el glosario bilingüe colaborativo : la tarea solicitó equivalentes de los términos francés/español, asociar definiciones y elaborar definiciones conjuntas. El trabajo se realizó de modo interactivo lo que posibilitó retomar conceptos surgidos en la clase de Ciudadanía y Política ampliarlos, reformularlos, ejemplificarlos.

se anuncia que el glosario se irá completando durante el proyecto de manera colaborativa en el drive. El glosario está disponible en la carpeta Material de clases y notas del drive

https://docs.google.com/document/d/1eN8FomkCMx2o9Xpbum_qE3j6HgzkjFEyH9-6wMcLI7Q/edit

Semana del 29 de julio

En clase de Ciudadanìa y Política

Se trabajan con los videos de Pierre Bourdieu y se comentan conceptos tales como desigualdad social, reproducción social, capital cultural, dominación, habitus, allí expuestos

<https://www.youtube.com/watch?v=cJ4ru3tOEFM>

https://www.youtube.com/watch?time_continue=10&v=uVb2w73dwH0

En clase de francès

Se trabaja con dos noticias de actualidad en francès.(Ver en archivo del drive material de clase “Lire l’actualiè”).

Las noticias abordan la política migratoria en Francia y el proyecto de fijar ley de imputabilidad a los 13 años. Se propone lectura y comprensión de las noticias,y de un cuadro estadístico sobre datos de las nacionalidades de origen de los migrantes en Francia.. En la puesta en común se discute sobre la realidad de nuestro país respecto de los migrantes y de la ley de imputabilidad.

Se introduce finalmente la ley francesa n° 2016-297 du 14 mars 2016 relativa a la protección de niños a través de la lectura de notas elaboradas por el profesor. Se comentan ideas globales sobre la ley

Ver en el drive en la carpeta Material elaborado para la clase

https://drive.google.com/drive/u/0/folders/12a5ZGzFs9R2z_Fv38dt3qp15pTUN6ch

www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00032205234&categorieLien

<https://www.youtube.com/watch?v=SH8vT7M8fag>

Semana del 5 de agosto

En clase de Ciudadanía y Política se debaten los conceptos sobresalientes de Foucault.

Construcción colectiva sobre la realidad actual de los adolescentes en la escuela.

https://www.youtube.com/results?search_query=taller+de+a+po+y+a+la+creacion+del+abogado+de+los+ni%C3%B1os+la+cumbre

<https://www.youtube.com/watch?v=EUvvKYrfXgg&t=329s>

Con Betty elaboramos un documento en francés “la pensée de Foucault”. Atendemos a la transparencia de formas para redactar el texto que pretende facilitar ideas sobre el filósofo relacionadas con el tema del video (relaciones de poder, poder y cuerpo) Además del texto en el material incluimos imágenes para anclar la reflexión del poder en temas sociales contemporáneos : poder y control en el aula y en las políticas migratorias.

Material “la pensée de Foucault” disponible en el drive en la carpeta “Material de clases y notas ”

https://drive.google.com/drive/u/0/folders/12a5ZGzFs9R2z_Fv_38dt3qp15pTUN6ch

En la clase de francés Betty prepara la entrevista para Youby, migrante haitiano que visitará el curso en la semana siguiente. . Betty anticipa la entrevista, explora conocimientos sobre Haití (preguntó qué sabían de Haití y a partir de allí buscaron capital, moneda, población, superficie, densidad demográfica, compararon con Cba y Argentina. Les preguntó cómo se lo imaginaban a Youby).Elaboraron preguntas en formato bilingüe. Betty luego las organizó atendiendo a un criterio que “deja primero las personales y al final las más generales”

Las preguntas bilingües están disponibles en el archivo: Entrevista a Youby en la carpeta del drive”Material de clases y notas”.

https://drive.google.com/drive/u/0/folders/12a5ZGzFs9R2z_Fv_38dt3qp15pTUN6ch

<p>Semana del 12 de agosto</p>	<p>El martes 13 en Ciudadanía y Política: Encuentro con Youby: la migración haitiana en Córdoba.</p>  <p>Miércoles 14 de agosto: En clase de francés los chicos escriben en francés sus apreciaciones sobre la visita de Yoube; Ver las opiniones en el archivo “testimonios...” en el drive en carpeta “materiales de clases y notas”</p>
<p>Semana del 20 de agosto</p>	<p>Cierre de la experiencia el martes 20 de agosto</p> <p>En Ciudadanía Y Política se trabajan los contenidos del video, tema “El rechazo a las migraciones es “AGORAFOBIA” BASE TEÓRICA, Adela Cortina “Para qué sirve la Ética” en you tube. Se hacen los comentarios pertinentes luego de la charla impartida por el migrante haitiano</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Kh3AlzIu3t</p>

Evaluación de la experiencia

Estela:

Cuando se me planteó la posibilidad de incluir un proyecto con clases integradas puse a disposición los contenidos y el espacio físico y horario de mi disciplina Ciudadanía y Política.

El primer paso fue conversar con mis alumnos sobre la temática a abordar, la metodología y el ejercicio de compartir con “otros” nuestra intención. La buena predisposición de los alumnos nos habilitó a las docentes a desarrollar sin miedos los contenidos y la dinámica.

El factor más importante de esta experiencia fue la construcción colectiva, tanto en los contenidos como en la metodología los alumnos fueron parte activa de esta construcción.

El manejo de los contenidos fue un desafío para todes, porque como les expliqué en clase, nosotres somos una Nación de lengua española, por lo tanto, nuestro cerebro elabora su lenguaje en español, ahora había que hacerlo en francés también.

La búsqueda de material bibliográfico nos fue llevando al campo de la Sociología y Filosofía hablada en francés y subtitulada, así abordamos contenidos que muchos de los alumnos encontrarán en sus estudios superiores. Analizamos autores como Bourdieu y Foucault. Para todes fue como lo dice la metáfora: subirse a un tren sin conocer cuál es la próxima estación, y recién ahí con los aportes conjuntos construimos en el mismo terreno de experiencia de campo, esto es, la escuela, el aula.

Desde mi disciplina se constata que los alumnos lograron relacionar los contenidos hasta ahora compartidos enriqueciéndolos con los nuevos. Vale destacar que la presencia de Youby con su relato, sus vivencias, sus expectativas en nuestro país, logra anclar los contenidos en un marco teórico que se va autoconstruyendo.

Beatríz y Ceci

La experiencia fue un gran desafío principalmente porque exigió que tanto la profesora de la disciplina (Estela) como de lengua extranjera (Betty) salieran de la zona de confort que plantea abordar temas desde la óptica de sus campos disciplinares compartimentados para abrirse a un diálogo metodológico propio de la perspectiva plurilingüe. Este diálogo implicó tomar decisiones respecto de las lenguas en juego, por ejemplo: qué recursos utilizamos y en qué lenguas (videos con subtítulo, textos solo en francés, glosario bilingüe). La alternancia de las lenguas (francés, español) en el discurso en el aula funcionó de manera espontánea con reformulaciones orales de los textos del francés al español, equivalencias del español al francés.

La confianza mutua en la búsqueda de los recursos y en la manera de abordar temas complejos fue lo más valioso. Estela confiaba en el abordaje de Betty y de Cecilia en la otra lengua aunque no comprendiera todo. Betty y Cecilia confiaban en las definiciones conceptuales y en las elecciones de recursos de Estela que iba compartiendo en el transcurso de las semanas. El grupo de whastapp (con sus limitaciones) fue el espacio nuclear para las decisiones de este proyecto que funcionó de manera fluida gracias al compromiso de las profesoras

La metodología de debate que prioriza Estela se pone de manifiesto en las intervenciones en el aula aunque aquí hay que notar que son siempre los mismos los que participan y sería muy importante diseñar estrategias que garanticen la participación y el involucramiento de todos asumiendo un rol y con tareas de lectura previa para incentivar un

debate informado (el plus de la escuela es ofrecer herramientas para superar la opinión desde el sentido común y promover posicionamientos que sean producto de lecturas e interpretaciones previas) . Una simulación de panel de debate propio de programas televisivos, una sesión de consejo escolar o de Centro de Estudiantes a partir de un problema determinado, pueden ser vías que optimicen esta idea aunque exige una preparación previa por parte de los profesores. La visita de Youby fue en ese sentido y permitió una aproximación realista al tema de las migraciones. La preparación de su visita, pensada como un conversatorio permitió que los chicos se plantearon interrogantes Es importante promover estas experiencias que conectan con la realidad local y movilizan encuentros interculturales únicos.

français	español	Définitions (français / espagnol)
bien-être	bienestar	<i>Notion liée au développement personnel, à la qualité de vie des citoyens dans les domaines de l'économie, de la santé et à la réalisation de soi..</i>
dictature	dictadura	<i>Régime politique dans lequel une personne ou un groupe de personnes exercent tous les pouvoirs de façon absolue.</i>
diversité	diversidad	<i>C'est la pluralité, la variété, la différence.</i>
droits	derechos	<i>Ensemble de règles qui régissent les rapports des membres d'une même société.</i>
education	educación	<i>Acceso al conocimiento a través de experiencias de aprendizajes en contextos formales o informales</i>
égalité	igualdad	<i>Manière de procéder qui se fonde sur la volonté d'offrir la même chose à tous les gens, de donner les mêmes traitements à tous</i>
équité	equidad	<i>Procédé qui cherche à garantir que toute personne accède aux ressources, aux opportunités pour vivre pleinement en société</i>
etat néolibéral	estado neoliberal	<i>Modèle étatique caractérisé par l'importance accordé aux lois du marché, à la dérégulation et à la compétition.</i>
etat providence	estado benefactor	<i>Modèle de fonctionnement caractérisé par l'intervention forte de l'Etat en matière économique, sociale et politique</i>
étudiants	estudiantes	<i>toda persona que aprende, que vive experiencias de aprendizaje en contextos formales(escuela) o informales (viajes)</i>

loi	ley	<i>Règle, norme dictée par une autorité que toute personne ou organisme doit respecter</i>
ministère	ministerio	<i>Institution qui compose le fonctionnement de l'Etat et mène les politiques pour garantir et défendre les droits des personnes.</i>
opportunités	oportunidades	<i>Possibilité, chances d'accéder à des ressources, à des modes de vie</i>
protection	protección	<i>Ensemble de mesures pour protéger les personnes d'un risque ou d'un danger</i>

Anexo XV. Guion bilingüe de dramatización sinapsis

Distribución de roles para la dramatización de la sinapsis química

Estímulo: Matías (Ceci)

Receptor del estímulo: Nahuel P.

ADN: Ingrid

ARN: Evelyn

RER: Guada

Proteína: Paula S., Joaquín, Agustín L.

Golgi: Celeste, Lía, Julián, Lucía

Membrana Plasmática: Sol, Abril, Priscila, Nahuel F.

Receptor en la neurona postsináptica: Valentina, Paula G.

Mitocondria: Agustín A., Francisco

Brisa y Maxi quedan como suplentes por si falta alguien.

Mitocondria: Agustín A., Francisco

Son los primeros que tienen que hablar, y actúan todo el tiempo acompañando cada fase del proceso de sinapsis.

Agus: “¿Viste? Ya nos llegó la glucosa”

Fran: “Sí, y el oxígeno entra todo el tiempo”

Agus: “Entonces no tenemos excusa”

Fran: “Dale, vamos a fabricar energía”

Estímulo: Matías(Ceci)

(Con tono de perverso, con el dedo índice extendido hacia adelante, como señalando, sin moverlo, representa un alfiler): “Ahí se acerca una piel. ¡Soy muy malo! Me voy a quedar quietito y seguro que se choca conmigo”.

Receptor del estímulo: Nahuel P.

Viene caminando descuidadamente y se choca con el dedo de Matías, hace una expresión de dolor y dice su parlamento en portugués(ya enviado, con el audio de Ceci).

ADN: Ingrid

Está parada dentro del núcleo (dibujado en el suelo con tiza).

Dice su parlamento en portugués(ya enviado, con el audio de Ceci).

ARN: Evelyn (Brisa)

Aparece en escena recién cuando el ADN lo sintetiza, como surgiendo de sus manos.

“Tengo que salir del núcleo para llevar el mensaje al RER”.

Atraviesa la membrana nuclear y habla con el RER.

ARN: “Hola”

RER Guada: responde “Hola” en portugués(ya enviado, con el audio de Ceci).

ARN: “Te traigo la información que me dio el ADN, tenés que fabricar una proteína que va a ser el neurotransmisor para la sinapsis”.

RER: responde en portugués(ya enviado, con el audio de Ceci).

RER Guada: mientras dice su speech va agarrando a los 3 aminoácidos (Paula, Joaquín y Agustín) que andan por ahí cerca y los hace tomarse de la mano.

Proteína: Paula S., Joaquín, Agustín L. (ya enviado, con audio en portugués).

Golgi: Celeste, Lía, Julián, Lucía (ya enviado, con audio en portugués).

Mientras los integrantes del Golgi dicen su speech, van rodeando a la proteína.

Luego se desplazan todos juntos a lo largo del axón (dibujado con tiza en el suelo) hasta que llegan a la punta. A medida que el aparato de Golgi se acerca a la punta del axón, con la proteína englobada, hablan los integrantes de la MP.

Membrana Plasmática: Sol, Abril, Priscila, Nahuel F.

Sol: *“Miren, ahí viene una vesícula del Golgi”*.

Abril *“Sí, ya veo, y trae una proteína adentro. Debe ser un neurotransmisor”*.

Pri: *“Seguro va a querer salir al espacio sináptico”*.

Nahuel F: *“Y bueno, tendrá que salir por exocitosis”*.

Ahí ocurre la exocitosis (tienen que hacer lo que explicamos en clase) y sale la proteína.

Receptor en la neurona postsináptica: Valentina, Paula G.

Mientras va saliendo la proteína al espacio sináptico, hablan entre ellas.

Valen: *“Qué aburrimiento, no pasa nada en este sistema nervioso, che”*

Pau G.: *“No, pará, me parece que ahí llega un neurotransmisor”*.

Los integrantes de la proteína tocan a los receptores. Los receptores comienzan a moverse (están activados).

Valen: *“¡Por fin va a haber acción!”*.

Ambas se dan vuelta y quedan mirando hacia el núcleo de la neurona postsináptica.

Pau G: *“¡Llegó la orden!”*

Valen: *“¡Vamos!”*

Pau G: *“¡A transmitir el impulso nervioso!”*

Anexo XVI. Entrevista a migrante francófono

Quelques questions pour Yuobi, l'étudiant haïtien qui habite a Córdoba

	Español	Francés
1	¿Cuáles eran sus expectativas antes de venir a Argentina? ¿Se cumplieron, eran erróneas?	<i>Quelles étaient vos attentes avant d'arriver en Argentine? Elles étaient ratées, irréalistes ou correctes ?</i>
2	¿Por qué vino a estudiar a este país? ¿Qué carrera eligió? ¿Por qué Córdoba y no Buenos Aires?	<i>Pourquoi êtes-vous venu étudier dans ce pays? Quelle carrière avez – vous choisie ? Pourquoi Córdoba et non pas Buenos Aires?</i>
3	¿Vino solo o con su familia?	<i>Vous êtes venu tout seul ou en famille ?</i>
4	¿Sufrió algún caso de xenofobia?	<i>Avez-vous été victime de xénophobie?</i>
5	¿Cómo fueron sus primeros días en Córdoba? ¿Se le complicó hablar/aprender el español rioplatense?	<i>Comment se sont passés vos premiers jours à Córdoba ? Ça a été compliqué de parler ou d'apprendre l'espagnol Rioplatense</i>
6	¿Sufrió algún shock cultural? ¿En qué situación?	<i>le shock culturel, l'avez-vous remarqué, dans quelle situation par exemple ?</i>
7	¿Piensa volver a su país?	<i>Pensez-vous rentrer dans votre pays?</i>
8	¿Cómo está la situación económica en su país?	<i>Comment se trouve [Sic] la situation économique en Haïti?</i>
9	¿Cómo es el proceso para que los migrantes puedan obtener la residencia en este país? ¿Le fue difícil el procedimiento?	<i>Comment est-ce que vous avez obtenu la résidence en tant que migrant ? Ça a été compliqué? Quelle est la démarche à suivre?</i>
10	¿Cómo es el sistema educativo en su país?	<i>Comment est le système éducatif dans votre pays ?</i>