LHUMAINE

N° 5 | 2025
PLURENSA (PLURilinguisme ENSeignement Apprentissage / Plurilingualism Teaching and Learning / Plurilingüismo Enseñanza Aprendizaje)

Introducción [ES]

Nathalie AUGER *Professeur des universités*
ITIC
LHUMAIN
Université Paul-Valéry Montpellier

Édition électronique :
URL : https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-5/2340-introduccion-es
DOI : numerev_2492
Date de publication : 01/06/2025

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : AUGER, N. (2025) Introducción [ES]. *LHUMAINE*, (5). https://doi.org/10.34745/numerev_2492

En esta introducción se presentan los distintos artículos y autores que componen este número de la revista dedicado al multilingüismo, la enseñanza y el aprendizaje.

Mots-clés :
Plurilingüismo, Enseñanza, Aprendizaje, Religazón, Complejidad

Este número de la revista L H U M A I N E proviene de las conferencias plenarias del coloquio internacional PLURENSA, que tuvo lugar en junio de 2023 en la Universidad de Montpellier Paul-Valéry. El objetivo de estas conferencias fue proponer un diálogo entre dos investigadores de talla internacional (Li-Auger, Cenoz-Cavalli, Genesee-Gajo, Cummins-Beacco, MacSwann-Véronique, Gogolin-Coste, Chiss-Ehrhart, Hornberger-Bronckart) que no comparten los mismos contextos ni las mismas lenguas, para que pudieran debatir sobre cuestiones de plurilingüismo, enseñanza y aprendizaje. El interés radicaba en propiciar un encuentro real entre universos de pensamiento diversos, en torno a ocho pares de investigadores.

La unidad de investigación LHUMAIN se inscribe en una perspectiva de religazón[1], con el fin de comprender mejor nuestras investigaciones complejas, trascendiendo las oposiciones binarias. La binariedad, si bien permite resaltar las especificidades de cada teoría y ofrecer una identidad a la investigación y a los investigadores, a menudo invalida el diálogo. El encuentro, la religazón, más allá de los contextos y las lenguas, pueden ser generadores de descentramiento, de innovación, de fecundidad, para ofrecer otros caminos, mestizos, en rizomas del pensar y del actuar. Ese camino lo tomé yo misma cuando, hace más de 20 años, quise poner en perspectiva contextos multilingües en Francia (los alumnos alófonos) en relación con otros contextos en Canadá (alumnos alófonos, o en inmersión, o en contextos minoritarios). Viví un verdadero vuelco de perspectivas, de puntos de vista, ya que cada contexto es fruto de una(s) historia(s) diferente(s), con visiones y prácticas específicas en torno a la educación, las lenguas y las políticas lingüísticas. Más que polarizar mi investigación, esta experiencia me permitió reconsiderar lo que damos por sentado en nuestros contextos. Años más tarde, cuando Gail Prasad, quien realizaba su doctorado con Normand Labrie, Jim Cummins, Diane Farmer y Enrica Piccardo en Toronto (OISE/UT), vino a hacer una parte de su investigación en Montpellier, volví a vivir esa experiencia de puesta en abysmo: teníamos muchas dificultades para entendernos respecto a

ciertas nociones como el plurilingüismo, el *translanguaging*, la didáctica, la pedagogía, los enfoques críticos, y muchas otras. Podríamos habernos enfrentado para existir, reivindicarnos, defendernos. Pero, elegimos, en cambio, interrogar, contextualizar, historiar, comprender, crear puentes, vínculos, para innovar. Por esta razón, nosotros (Prasad, Auger, Le Pichon 2022) pedimos a investigadores de todo el mundo que trabajan sobre el plurilingüismo en Educación que contaran sus historias de vida, sus relaciones con las nociones de lengua y lenguaje. Entre los universales observables en sus temas de investigación, pudimos identificar que la indignación (Moscovici) sentida a lo largo de sus vivencias en lenguas, sus prácticas lingüísticas en la escuela, en la familia y en diversas instituciones (profesionales, religiosas) es uno de los puntos de religazón que a menudo ha motivado a los investigadores a trabajar sobre estos temas. Su interés por el plurilingüismo y la enseñanza-aprendizaje proviene de un compromiso científico necesariamente subjetivo y contextualizado. De este diálogo nació una obra publicada por Cambridge University Press: *Multilingualism and Education. Researchers' Pathways and Perspectives* (Prasad, Auger, and Le Pichon 2022).

Durante el coloquio PLURENSA, quise establecer un dispositivo que permitiera, más allá de un encuentro a distancia o a través de una publicación, ofrecer encuentros presenciales reales, inscritos en un espacio de palabra viva, en la Universidad de Montpellier Paul-Valéry (Francia). El desafío era considerable: la mayoría de los conferencistas hablaban lenguas distintas, sin que se impusiera una lengua común. Decidimos que las presentaciones orales se realizarían en una lengua en la que el conferencista se sintiera cómodo, y que la presentación visual se haría en otra lengua, y que todas las lenguas y modalidades de presentación semiótica que facilitaran la comprensión serían bienvenidas.

La asamblea vivió un "momento" entre lenguas y translenguas para intercambiar. El conjunto de colegas, estudiantes y doctorandos no solo tradujeron, sino que también translenguaron para hacer visible, legible y comprensible aquello que, espero, también sea accesible en este número de la revista. Así, en la propia forma de la revista, los textos están frecuentemente en distintas lenguas y también están disponibles en otro formato, esta vez oral, en las conferencias y discusiones acompañadas de presentaciones en otra lengua, disponibles en línea. Las presentaciones, las conferencias orales y los textos de la revista conforman un universo semiótico y un espacio de reflexión que, esperamos, propicien el descentramiento a través de las lenguas y de las variadas modalidades discursivas utilizadas.

La apuesta fue la de la coherencia en nuestra visión del multilingüismo y de la investigación, tanto en el fondo como en la forma de los intercambios, y de la religazón que elegimos poner en práctica para esta conferencia y el número de la revista que le da respuesta.

Decidimos dar primero la palabra a Li Wei para presentar una noción aún poco problematizada en el mundo francófono (véase también la contribución de Daniel Véronique en este número), que es la del *translanguaging*. Li Wei, en su artículo en dos partes, **Translanguaging et alternance codique : quelle est la différence ?** y **Le**

Translanguaging en tant que méthode, expone con gran claridad la diferencia que puede existir entre la alternancia codificada (*code-switching*) y el *translanguaging*. La alternancia codificada es un campo bien conocido en el mundo francófono, por lo que resulta interesante comprender lo que esta nueva noción de *translanguaging* puede aportar. Conceptualizado como un proceso de creación de sentido y significación, el *translanguaging* se interesa más por la manera en que los hablantes movilizan sus recursos lingüísticos, cognitivos y semióticos para producir sentido. La voluntad de incluir sistemáticamente en los análisis los gestos, las posturas, las expresiones faciales, la disposición espacial, el estilo tipográfico es marcada, al igual que el rechazo de las divisiones entre códigos lingüísticos y medios de comunicación. El valor añadido de este enfoque, según Li Wei, es que una lectura desde la alternancia codificada puede revelar la implementación de diferentes códigos lingüísticos, mientras que el *translanguaging* se inscribe más bien en una semiótica social destinada a trascender "las fronteras entre lenguas nombradas y entre indicios lingüísticos y no lingüísticos". Según él, también se trata de una forma de descolonizar la metodología, superando enfoques que identifican y separan elementos en diferentes lenguas nombradas, con el fin de "centrarse en la creación de sentido mediante el ensamblaje de elementos diversos; este último enfoque constituye un enfoque de *translanguaging*". Los métodos específicos utilizados por Li Wei son el análisis de momentos a través de la mirada, la escucha, la palabra y la reflexión, *Looking, Listening, Talking, and Thinking* o LLTT (Li & Zhu, 2013, p. 520).

En mi respuesta, ***La reliance comme épistémologie, le recyclage comme méthodologie pour aborder la question du plurilinguisme dans l'enseignement-apprentissage***, explico que el objetivo de la discusión no es oponer *translanguaging* y alternancia de lenguas, ni polemizar en torno a posiciones epistemológicas divergentes sobre los enfoques que sustentan estas concepciones, como por ejemplo los enfoques cualitativos versus cualitativos, o lo decolonial versus lo colonial. El objetivo es salir de la dicotomía binaria, asumir la Historia, al igual que lo hacen los enfoques interculturales, para apropiarse de las nociones en contexto, social y cronológicamente situadas, a fin de comprenderlas mejor y, quizás, enlazarlas, reelaborarlas dentro de un paradigma de universales singulares en el que los investigadores se enfrentan con esta realidad de las lenguas, de lo lingüístico, del lenguaje y de su enseñanza.

Proponer la religazón como anclaje epistemológico permite crear vínculos con los enfoques circulantes, como las aproximaciones plurales o el *translanguaging*, con el fin de innovar mediante una "auto-re-organización" (Morin 2005). La religazón también permite articular la recolección y el análisis de los datos recogidos en distintos contextos escolares para interrogar el *translanguaging* hoy en día, entendido como un proceso activo de religazón que va del trans- (atravesar de una lengua a otra, ir más allá de las lenguas) hacia el pan- (considerar el lenguaje y las prácticas lingüísticas como un todo), para tomar en cuenta al ser humano de la forma más justa posible, dentro de una perspectiva panlingüística (Auger 2021[2], 2023) que nos ayuda a enlazar los contextos de enseñanza-aprendizaje (a través) de las lenguas. La reflexión concluye con las voces/vías metodológicas y pedagógicas que hacen emerger estas

actividades de religazón: el diamante lingüístico y el reciclaje de las prácticas lingüísticas y culturales, para sostener un ecosistema de aprendizaje (a través) de las lenguas al servicio de los aprendices.

Jasone Cenoz, en su artículo en español, posteriormente traducido al francés, **Translenguar y las lenguas minoritarias**, retoma la noción de *translanguaging* contextualizándola en el País Vasco, donde el euskera, el español y el inglés forman parte de la educación multilingüe de esta Comunidad Autónoma de España. La mayoría del alumnado está inscrito en un programa de mantenimiento de la lengua para hablantes cuya lengua familiar es el euskera, con el euskera como lengua de instrucción, y el español enseñado como asignatura. Este modelo incluye actualmente a un número importante de estudiantes cuya primera lengua es otra, como el español, sin contar con la llegada de numerosos migrantes a la región que hablan otras lenguas en el entorno familiar. La situación del euskera es vulnerable, especialmente si se considera que se percibe como una lengua practicada casi exclusivamente en contextos formales de aprendizaje. Dadas las diferencias de estatus y número de hablantes entre el euskera y el español, el *translanguaging* puede reforzar aún más la lengua mayoritaria. Así, Cenoz y Gorter (2017, 2021) distinguen entre la teoría del *translanguaging* pedagógico —que se relaciona con los trabajos de Williams e integra dos o más lenguas en las actividades escolares— y el *translanguaging* espontáneo entre personas multilingües, donde las fronteras entre lenguas son fluidas. Para que el translanguaging sea sostenible en el aula, Cenoz aboga, siguiendo a Fishman, por la necesidad de crear espacios pedagógicamente organizados donde la lengua minoritaria pueda "respirar".

En **Un apport clé de l'enseignement des langues minoritaires à l'éducation : les enjeux cognitifs de l'alternance des langues**, Marisa Cavalli plantea la cuestión de la posible "inmersión forzada" de los alumnos cuya lengua familiar no es el euskera. Para la autora, "la cuestión del quantum del tiempo asignado a las lenguas en la escuela" sigue siendo fundamental y se plantea para todas las minorías lingüísticas. Explica que en el Valle de Aosta se propone la implementación de un "contrato didáctico sobre las lenguas" con el fin de promover un uso equitativo: espacios dedicados a una sola lengua frente a espacios plurilingües donde los alumnos eligen, mezclan lenguas para trabajar. Marisa Cavalli formula dos observaciones principales. Por un lado, conviene evitar que las disciplinas que no son lenguas se conviertan en "terrenos de conquista" para las lenguas extranjeras o minoritarias, cuando el verdadero núcleo de los retos se sitúa en una mejor comprensión disciplinar a través del estudio de lo lingüístico. Por otro lado, la investigación muestra que los alumnos que tienen dificultades, en las disciplinas, para pasar de la fase concreta a la abstracta, logran mejor su tarea cuando la instrucción está en francés —siendo esta, la mayoría de las veces, una lengua segunda y minoritaria para ellos. Estos resultados indican que los alumnos leen con mayor atención, de forma más analítica y comprenden finalmente mejor los conceptos al reflexionar desde lenguas menos familiares. El interés por el uso de nuevas lenguas en los aprendizajes se confirma y reactiva las preguntas sobre "las condiciones para alternar las lenguas en la construcción conceptual de modo que su juego recíproco beneficie tanto la apropiación de los conceptos disciplinares como la

apropiación propiamente lingüística".

Fred Genesee, en su conferencia plenaria titulada **La pertinence du dispositif CLIL pour les élèves de la diversité** y sintetizada en **Introduction aux travaux scientifiques de Fred Genesee** (Nathalie Auger), demuestra que los programas CLIL ([Content and Language Integrated Learning](#)[3]) merecen ser abiertos más ampliamente a todos los estudiantes, incluyendo a niños con trastornos del desarrollo y/o que hablan otras lenguas distintas a las que se enseñan en la escuela. El autor ha trabajado particularmente sobre tres tipos de trastornos del desarrollo: los trastornos del lenguaje, el síndrome de Down y el trastorno del espectro autista. Los numerosos estudios rigurosamente realizados por el autor muestran que estos alumnos no obtienen peores resultados en CLIL que en programas "monolingües". Por el contrario, en lectura y matemáticas, los dispositivos CLIL pueden permitirles desarrollar competencias más amplias. A partir de estos resultados, la problemática se desplaza hacia la calidad de los programas educativos, que son los únicos garantes de los efectos sobre los aprendices. Los estudios llevados a cabo por Fred Genesee en el Centro de Lingüística Aplicada de Washington alientan a proporcionar información a profesionales, padres y autoridades escolares para favorecer la inclusión de estos públicos denominados "en riesgo" en los programas bilingües, al tiempo que se proponen diferentes reflexiones para implementar planes de estudio cuya calidad permita a todos los niños tener éxito en las mejores condiciones posibles. Estas condiciones son necesarias y fundamentales, aún más para los alumnos considerados "en riesgo".

Laurent Gajo, en su artículo **Entre normalité plurilingue et norme monolingue : vers un nouveau regard, vers de nouvelles questions**, responde a Fred Genesee planteando una serie de preguntas desde la periferia del bi-/plurilingüismo hacia el centro monolingüe. Atreverse a interrogarse de esta manera permite preguntarse qué es un "verdadero monolingüe", si este monolingüismo puede perjudicar a ciertos niños y si la educación monolingüe es adecuada para todos los jóvenes. Este cambio de perspectiva, bastante provocador, permite considerar nuevas modalidades para la recopilación y el análisis de datos. En efecto, es relativamente sencillo medir competencias léxicas, pero mucho más difícil dar cuenta de la competencia plurilingüe en acción entre los alumnos, de su capacidad para reformular en una o varias lenguas, de apropiarse de su plurilingüismo para comprender mejor las nociones disciplinares. Por ello, parece crucial emprender nuevas investigaciones que probablemente estén menos alineadas con las expectativas de los docentes —quienes desean principalmente enriquecer el vocabulario de sus estudiantes, corregir su pronunciación o desarrollar sus competencias gramaticales— pero que sin embargo resultan fundamentales para los desafíos de nuestro tiempo: desenvolverse en esferas plurilingües que requieren el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural lábil, rompiendo con la aún arraigada idea del uso de las lenguas en contextos compartimentados.

En **Translanguaging pédagogique : Évaluation de la crédibilité des affirmations théoriques**, Jim Cummins propone distinguir dos versiones de la concepción del *translanguaging*. Para el autor, las implicaciones pedagógicas de ambos enfoques son

bastante similares, pero sus fundamentos teóricos, en cambio, divergen. Así, la teoría unitaria del t*ranslanguaging* (UTT), defendida por Ofelia García y sus colegas, sostiene que el sistema lingüístico de una persona bilingüe es unitario y no diferenciado, y que las lenguas no tienen ninguna realidad cognitiva o lingüística. Esta afirmación implica que los autores también rechazan otros conceptos teóricos como la norma académica, el *codeswitching*, el plurilingüismo, el bilingüismo aditivo y la competencia subyacente común (CUP), que implica la transferencia entre lenguas. Jim Cummins, por el contrario, integra estas nociones en lo que llama la teoría del *translanguaging* interlingüístico (CTT), reconociendo igualmente fronteras fluidas en los registros utilizados por los hablantes. El autor realiza un análisis detallado en función de tres criterios que le permiten evaluar la legitimidad de las propuestas teóricas de la UTT: la credibilidad empírica, la coherencia lógica y la validez consecuente. Con numerosos ejemplos y referencias bibliográficas, pone en evidencia las contradicciones que existen entre las afirmaciones de los defensores de la UTT y del CTT en estos tres niveles, y alerta sobre los posibles riesgos para la enseñanza en el aula, aun cuando las prácticas escolares del tipo CTT han demostrado sus efectos positivos para los alumnos minoritarios desde mediados de los años 1980.

Jean-Claude Beacco, en su respuesta **Quelques réactions à la communication de Jim Cummins**, explica que la concepción desarrollada por Cummins es ampliamente compartida por los investigadores en Europa (lo que también confirma más adelante el artículo de Daniel Véronique). Beacco recuerda que las críticas de tipo racista, colonialista y neoliberal que reciben los trabajos de colegas comprometidos con la investigación sobre públicos minorizados también existen en Europa, pero de manera mucho menos polarizada que, por ejemplo, en Estados Unidos, donde el concepto de "raza" ocupa un lugar central en la reflexión social.

Para Jean-Claude Beacco, estas discusiones son interesantes porque permiten revisar conceptos comunes como el de "clase multilingüe". Para el autor, problematizar la noción de "clase multilingüe" permite prestar mayor atención a la diversidad de contextos sociolingüísticos y a los objetivos de las formaciones propuestas. Así, se pueden distinguir los dispositivos de las clases ordinarias que acogen a alumnos alófonos recién llegados a Francia o nacidos en Francia que hablan en casa lenguas distintas del francés, de las clases específicas dedicadas a la acogida de estos alumnos recién llegados. En estas diferentes clases, las lenguas pueden ir desde una gran homogeneidad hasta una gran heterogeneidad, según las trayectorias familiares. Además, los objetivos de estas clases son muy distintos y las actividades pedagógicas implementadas son también muy específicas. Estas cuestiones son muy importantes para dar cuenta de las formas necesariamente plurales de la educación plurilingüe.

En su artículo **Idéologies linguistiques sans fondement : Une brève histoire de la théorie du translanguaging**, Jeff MacSwan y Kellie Rolstad denuncian también las ideologías que, a su juicio, carecen de fundamento teórico, particularmente en lo que respecta a la concepción del *translanguaging*. El texto aborda en primer lugar la cuestión de las ideologías, que no son únicamente prerrogativa de los investigadores, citando la “teoría del mal inglés”, que se basa en declaraciones normativas de

corrección lingüística que no están, ni pueden estar, fundamentadas en hechos lingüísticos. Las investigaciones de los autores han demostrado que el *codeswitching* bilingüe está regido por reglas. La encapsulación de los componentes específicos de cada lengua en la gramática de una persona bilingüe impide que las reglas de una lengua modifiquen estructuras de la otra de manera no respaldada por los datos lingüísticos. Estos trabajos, en su conjunto, han servido de base para argumentos que rechazan las concepciones deficitarias de la mezcla lingüística y la noción de "mal inglés". Pero, según los autores, estas investigaciones que habían ayudado a nutrir ciertas ideologías lingüísticas han sido puestas en tela de juicio bajo la influencia del posmodernismo y el deconstructivismo, negando a las minorías el derecho a reivindicar sus lenguas (puesto que las lenguas ya no existirían), lo que tiene graves consecuencias para la defensa de los derechos civiles. La teoría inicial del *translanguaging*, basada en particular en el *codeswitching*, ha evolucionado y ha dado lugar a acusaciones contra quienes no se adhieren al deconstructivismo, lo que, para los autores, entra en contradicción con la investigación empírica.

En su respuesta **Sur les pratiques plurilingues : une perspective française**, Daniel Véronique pone de relieve los puntos de convergencia y divergencia entre las investigaciones anglófonas y francófonas sobre el plurilingüismo y el multilingüismo. Para el autor, el multilingüismo en la investigación francófona ha permitido, por una parte, una revisión crítica de los análisis estructuralistas del contacto de lenguas y, por otra parte, proponer un alegato a favor de enfoques teóricos alternativos para proporcionar análisis más profundos sobre cuestiones relativas a la educación multilingüe. Las perspectivas europeas y francesas sobre el plurilingüismo y el multilingüismo han permitido desarrollar, en los últimos 50 años, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), la sensibilización hacia las lenguas, y diversos proyectos que exploran las prácticas lingüísticas reales, las representaciones del multilingüismo y la diversidad lingüística en Europa. Las nociones de «prácticas lingüísticas bilingües», «interlecto» y «competencia plurilingüe y pluricultural» también están intrínsecamente relacionadas con los contextos de los que provienen, como la relación entre representaciones bilingües y discurso bilingüe, los criollos y las situaciones pedagógicas. El autor observa que Francia sigue mostrando cierta reticencia a adoptar una política que favorezca sus lenguas regionales, aunque se ha visto obligada a definir una política lingüística más liberal en los territorios de ultramar que en Francia continental. Conceptualizar el plurilingüismo y el multilingüismo desde perspectivas francófonas remite a términos «bastante similares a los que condujeron a la aparición de la noción de *translanguaging* en la investigación anglófona. Sin embargo, debido al desarrollo autónomo de los trabajos francófonos y a su anterioridad, la noción de *translanguaging* ha influido poco en las investigaciones francófonas sobre el plurilingüismo y el multilingüismo».

Ingrid Gogolin, Hanne Brandt, Nora Dünkel, Thorsten Klinger, Kseniia Pershina, Birger Schnoor, Anouk Ticheloven e Irina Usanova, en **Développement de multilittéracie au long cours– Une étude longitudinale en Allemagne**, presentan los resultados de un amplio estudio (The MEZ-Study realizado en Alemania. Alemania ha sido una tierra de grandes migraciones desde 1945, y el estudio de las competencias en

literacidad en varios idiomas de más de 2 000 estudiantes durante 3 años ha permitido ofrecer a la comunidad científica resultados de gran interés. Los datos incluyen competencias de lectura y escritura en al menos dos y hasta cuatro lenguas por participante, así como datos generales detallados sobre los factores que influyen en el desarrollo y rendimiento lingüístico. Las herramientas de análisis utilizadas son, por tanto, innovadoras y seguramente muy útiles para futuras investigaciones. En cuanto a los resultados, se han podido identificar relaciones entre las condiciones lingüísticas, personales y contextuales que influyen en la adquisición de competencias multilingües. El hecho de haber incluido también a los alumnos cuya lengua familiar era únicamente el alemán permitió demostrar el valor de estas situaciones multilingües incluso para esos estudiantes.

Daniel Coste, en su respuesta **Un projet de recherche exceptionnel à plus d'un titre (À propos de la présentation faite par Ingrid Gogolin)**, subraya la calidad del proyecto llevado a cabo, que trata sobre las condiciones lingüísticas, personales y contextuales, y sobre sus interacciones en relación con el desarrollo del plurilingüismo entre los jóvenes. Se presta especial atención al vínculo con otros indicadores de éxito educativo, como los procesos de transición hacia el empleo. Si se comparan los flujos migratorios en Francia y en Alemania, es interesante tener en cuenta que Alemania no está marcada, como lo está Francia, por su pasado colonial, lo que probablemente ha permitido llevar a cabo con mayor serenidad los diferentes proyectos en Hamburgo sobre cuestiones de plurilingüismo, desde el proyecto *PhyDiv*, que estudia las posibles aportaciones de los recursos multilingües a la comprensión y construcción de conceptos en la enseñanza científica, hasta el programa MARE, que se centra en el posible valor que representarían, en el mercado laboral, las competencias plurilingües que incluyen, entre otras, lenguas minoritarias de la migración. Los resultados obtenidos por MEZ contribuyen a matizar —o incluso invalidar— ciertas interpretaciones de los estudios PISA según las cuales los "peores resultados" estarían provocados por la presencia de alumnos de origen migrante. No obstante, según Daniel Coste, estos resultados sólidos se inscriben en una visión general positiva del bi-/plurilingüismo, que puede llegar a convertirse en doxa.

Al respecto, en **Le plurilinguisme est certes une réalité empirique mais aussi une idéologie linguistique**, Jean-Louis Chiss desarrolla la idea de que, al igual que el monolingüismo, el plurilingüismo también puede tener una dimensión ideológica. Esta doxa es difícil de reconocer como tal, ya que se basa en un hecho comprobado (la presencia de diversas lenguas en un mismo contexto) y posee una dimensión proyectiva. Sin embargo, resulta interesante observar que el multilingüismo tiende a favorecer una lengua dominante: el inglés. Además, el argumento del contexto es cuestionado en favor de una contextualización global, necesaria tanto en la didáctica de las lenguas como en las políticas lingüísticas. Jean-Louis Chiss se muestra receloso respecto a la preservación y promoción de la diversidad lingüística, que podrían ocultar una dimensión ideológica del plurilingüismo, muy presente en el siglo XIX bajo la forma de metáforas conceptuales de tipo orgánico y vitalista. Para Jean-Louis Chiss, la contextualización va más allá de una simple puesta en situación en la didáctica de las lenguas y culturas. También implica una epistemología, una praxeología y unas

axiologías. «Esta búsqueda de especificidades, indispensable en toda empresa intelectual, no debería servirse del *argumento del contexto* para renunciar a lo universal ni construir condiciones de aceptabilidad para discursos que han abandonado la argumentación a favor de una "lingüística militante"» (Chiss, 2022: 98 y ss).

Sabine Ehrhart, en **Les langues étrangères et les langues de contact : Entre distance et proximité, un défi pour la didactique des langues**, responde a Jean-Louis Chiss discutiendo desde contextos diversos y específicos como Luxemburgo, Nueva Caledonia y Honduras. La autora muestra con gran sutileza que ciertas definiciones teóricas actuales, así como algunos términos científicos, no se ajustan a la experiencia de los hablantes plurilingües. Así, ha propuesto el término "multiplurilingüe" o "multiplurilingüismo" para describir ese entrelazamiento de lenguas y contextos que conforma las aulas en Luxemburgo, a fin de dar cuenta del cruce de repertorios de los alumnos y de los entornos en los que se desenvuelven. Además, según los hablantes, el francés puede ser una lengua segunda para gran parte de la clase, pero también lengua materna, de los abuelos o simplemente familiar para otros alumnos, e incluso lengua extranjera para algunos más. Esta diferenciación pedagógica requiere un *language teaching awareness*, es decir, "una aguda conciencia de lo que sucede cuando se enseña a estudiantes con trayectorias tan diferentes", por parte del profesorado. La autora también revisita otros términos como "lengua de herencia", proponiéndolo en sentido literal y no únicamente para públicos migrantes. Con mucha humildad, Sabine Ehrhart demuestra que nuestros filtros de observación y las terminologías en uso en un contexto son aproximativos y no necesariamente aplicables en otros. "En este mundo tan complejo, los didactas de lenguas son nuestros compañeros de viaje. Pueden compartir sus experiencias vinculadas a los lugares y personas que han conocido, y así abrirnos puertas hacia universos que no serían accesibles sin su orientación".

En **Investiguer et enseigner (avec) les Continua de Bilittératie (CoBi)**, Nancy H. Hornberger expone su amplio recorrido de investigación en torno al marco de los continuos de la biliteracidad, que apunta abiertamente a la justicia social y a la equidad en la investigación, la enseñanza, el diseño curricular y las políticas en contextos multilingües. Estos trabajos comenzaron hace casi 50 años en etnografía comparativa en Filadelfia, y posteriormente evolucionaron a niveles local, nacional e internacional en contextos de enseñanza de lenguas para inmigrantes, pueblos indígenas, diásporas y procesos de descolonización, en particular en Sudáfrica, Suecia, Perú y más allá. Resultados importantes demuestran el poder de estas propuestas, donde incluso docentes monolingües en inglés lograron crear un espíritu de comunidad en el aula para motivar a los niños a desarrollar competencias biliteradas gracias a la interconexión de los continua. Este modelo, que se reivindica como decolonial, reconoce los recursos de los aprendices facilitando el tratamiento de la información entre lenguas habladas o no en el entorno familiar, integrando formulaciones abstractas y no abstractas, y exponiendo a los jóvenes a aprendizajes en registros lingüísticos tanto informales como estandarizados. "Los continua de la biliteracidad y los conceptos asociados —como la ecología del lenguaje y de la voz, los espacios ideológicos/implementacionales, la etnografía de las políticas lingüísticas y educativas, la evaluación etnográfica y la cartografía CoBi, así como las pedagogías antirracistas y decoloniales— contribuyen a

promover una diversidad cultural y lingüística justa y equitativa desde el punto de vista social a través de la investigación, las políticas y las prácticas educativas, cumpliendo así el objetivo para el cual fueron 'imaginados' desde el inicio."

Jean-Paul Bronckart, en **La diversité des langues en regard de l'unicité du langage**, cierra este número aportando su perspectiva como psicólogo de las ciencias de la educación. Para Bronckart, el enfoque de Nancy Hornberger es al mismo tiempo afín y diferente del enseignement de la langue et de la culture d'origine que se implementa en el cantón de Ginebra y en otros cantones suizos. En efecto, se encuentra la idea de animar a los alumnos a movilizar sus recursos lingüísticos familiares, al tiempo que se les apoya en su inclusión dentro de la red escolar del cantón con el fin de desarrollar competencias en la lengua oficial del mismo. Posteriormente, el autor propone reflexionar sobre los trabajos de Saussure, que abordan los aspectos de unicidad y diversidad del lenguaje, formulando sus propias conceptualizaciones de la actividad lingüística dentro del paradigma del interaccionismo socio-discursivo. Este enfoque se centra en los procesos interactivos que fundamentan la organización y el funcionamiento del lenguaje, así como en las interacciones que subyacen a los comportamientos y capacidades psicológicas humanas. Jean-Paul Bronckart se inspira en el enfoque de Culioli, quien intentó construir un modelo de la actividad del lenguaje integrando las distintas dimensiones implicadas, para luego plantearse qué elementos de este modelo pertenecen a lo específico y cuáles a lo generalizable. Bronckart concluye abordando los procesos de carácter de *translengua*, que implican que los hablantes plurilingües tomen también conciencia de los aspectos de otras lenguas, y establezcan relaciones entre estos distintos planos de hechos con el fin de concebir "vínculos, e incluso identidades, de orden *translingual*.

---

[1] Pr. Ana Sánchez sugerio « religazón » como traducción del concepto de "reliance" de Edgar Morin (...) que en francés se refiere a la noción de "link work" o "faire des liens". Unamuno utiliza también el término ligazón. Para Morin, necesitamos una «teoría de la interconexión generalizada (entre ciencia y ciudadanos, entre ciudadanos, entre saberes separados)». El sufijo «ance» en francés en refuerza la acción de los sujetos hacia la interconexión. Este concepto también se refiere a la capacidad de la mente para articular lo separado y vincular lo inconexo distinguir formas o modelos sin trocearlos, e identificar modelos sin trocearlos, e identificar formas o modelos sin trocearlos. ¿No es esto también lo que entendemos hoy por capacidad de interconectar? (Le Moigne 2008 lemoigne.pdf)

[2] https://www.canal-u.tv/chaines/ut2j/compalangues-2021/modelisation-theorique-et-ress

ources-pour-les-enseignants-de-la-0

[3] ___ Traducción del acrónimo que también funciona en español : EMILE - Enseñanza de una materia integrada en una lengua extranjera