LHUMAINE

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

La religazón como epistemología, el reciclaje como metodología, para abordar la cuestión del plurilingüismo en la enseñanza-aprendizaje

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

Édition électronique :
URL :
https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-5/2344-la-religazon-como-epistemologia-el-reciclaje-como-metodologia-para-abordar-la-cuestion-del-plurilinguismo-en-la-ensenanza-aprendizaje
DOI : numerev_2496
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) La religazón como epistemología, el reciclaje como metodología, para abordar la cuestión del plurilingüismo en la enseñanza-aprendizaje. *LHUMAINE*, (5). https://doi.org/10.34745/numerev_2496

En este artículo, propongo formular una respuesta a Li Wei, quien argumenta a favor del *translanguaging* como método/metodología para abordar los fenómenos multilingües vividos por los hablantes plurilingües. Responderé tanto a su conferencia, que se puede encontrar en la siguiente dirección[1], como a los escritos que ha proporcionado para este número de la revista *LHUMAINE*. El lector podrá navegar en un universo semiótico oral y escrito, y encontrar los diferentes elementos a partir de los cuales deseo dialogar en el presente artículo, en un espíritu de religazón.

---

[1] https://www.youtube.com/watch?v=MADKilCB_cE&list=PLqfxC3svTpWCsyR2VZCjagZCf-5xCf8fp

---

Mots-clés :
Translanguaging, Enfoques plurales, Enfoques panlingüísticos, Diamante lingüístico, Contexto, Didáctica, Pedagogía, Aprendizaje (a través) de las lenguas

---

El hecho de que Li Wei haya ofrecido un acceso directo a sus investigaciones sobre el *translanguaging* permite comprender la evolución de esta noción en contextos espaciotemporales muy específicos, para responder a necesidades concretas y debatir pedagogías tangibles con una atención sensible hacia los públicos enseñados.

Proponer la religazón como postura epistemológica para reflexionar sobre la enseñanza (a través) de las lenguas permite crear un vínculo con el *translanguaging*, que impulsa nuestras propias aproximaciones a "auto-reorganizarse" (Morin 1980). La religazón[1] permite dinamizar la emergencia, a su vez, de nuevos paradigmas que tomen en cuenta al ser humano de forma más precisa, por ejemplo, adoptando una perspectiva panlingüística (Auger 2021[2], 2023) que nos ayude a enlazar los contextos de enseñanza-aprendizaje (a través) de las lenguas. La religazón también permite articular la recogida y el análisis de datos obtenidos en distintos contextos escolares para interrogar el *translanguaging* hoy, 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). La reflexión concluye con las voces/vías metodológicas que estas actividades de religazón han hecho emerger: 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 aprendientes.

1. Un acceso directo a los trabajos sobre el «translanguaging»

Se escucha a menudo hablar de «translanguaging» en el mundo francófono, sin tener realmente la posibilidad de discutir los trabajos que lo fundamentan. Es una suerte que Li Wei haya reconstruido con precisión, en su conferencia plenaria, la historia de la noción de *translanguaging* a partir de los trabajos de Cen Williams (1994), en el contexto de Gales. Posteriormente desarrolló la definición que propone del *translanguaging* y formuló acciones concretas para permitir que los docentes renueven sus puntos de vista y sus prácticas pedagógicas en sus clases multilingües. Este desarrollo en tres tiempos —historización, definiciones y prácticas pedagógicas del *translanguaging*— permite dar cuenta claramente de las investigaciones sobre esta noción que ha generado numerosos debates.

La especificidad de los contextos espacio-temporales arroja luz sobre la noción de *translanguaging* y sus co-ocurrentes conocidos en el mundo francófono, como las prácticas translingüísticas o los enfoques plurales. Estos enfoques, más allá de los contextos sociohistóricos que los hicieron surgir, desarrollan una atención particular a la pedagogía y a los públicos de aprendientes.

1.1. Contextualizar: las cuestiones del espacio y del tiempo

La historia de los conceptos en la didáctica de las lenguas y las culturas, y en particular del *translanguaging*, ha atravesado el espacio y el tiempo, desde Gales hasta Estados Unidos (García 2008), donde actualmente está muy vigente. ¿Con el tiempo, el espacio francófono adoptará esta noción? Un número reciente de la revista LIDIL (Babot & Bento, 2023) sobre el estudio de las «prácticas translingüísticas» en Europa podría hacerlo pensar. Sin embargo, al optar por hablar de prácticas translingüísticas, los autores parecen anclar la noción más bien en la tradición del análisis de las interacciones, insistiendo en las relaciones entre hablantes que evolucionan en un contexto multilingüe. Por su parte, García y Wei (2014) proponen una definición más centrada en la semiótica, al enfocarse en la manera en que el usuario de la lengua recurre a diversos recursos lingüísticos, cognitivos y semióticos para construir significado de forma multimodal y multisensorial.

Por otro lado, el concepto de translenguar desarrollado en Francia por Aden (2013) y reconceptualizado como translenguajeancia por Eschanaueur (2014), se inspira en los trabajos de Varela (1999) y en la teoría de la enacción. Esta noción se inscribe en otra historia: la de los cuerpos, las emociones, las prácticas artísticas y culturales para «hacer cuerpo con sus lenguas».

Las fuentes de inspiración, así como el interés por trabajar estas nociones, son cada vez específicas para los investigadores y se inscriben en temporalidades y contextos variados. Así, resulta difícil poner en perspectiva escuelas en Nueva York donde se utilizan dos lenguas (inglés y español), un contexto ampliamente citado para trabajar con el enfoque del *translanguaging*, con instituciones en Francia donde los docentes tienen fácilmente más de una decena de lenguas en sus aulas. Por ello, es importante también evocar otras perspectivas cercanas con las cuales existen vínculos científicos e historicizados significativos, como las "enfoques plurales", especialmente en Europa, con la intercomprensión entre lenguas emparentadas, la didáctica integrada de lenguas, lo intercultural o la "sensibilización a las lenguas". Inspirados en el language awareness (Hawkins 1987), estos enfoques se desarrollaron en Francia (Candelier 2005), en Suiza (Perregaux 1995, De Pietro 1995) y luego en Canadá (Moore 2006).

Estos enfoques son innovadores, ya que rompen con la perspectiva chomskiana del aprendizaje natural de lenguas al proponer, por el contrario, un aprendizaje de lenguas apoyado en una reflexión sobre las lenguas y las culturas. También rompen con una visión puramente utilitaria de las lenguas como una sucesión de competencias a adquirir. A través del trabajo de observación del funcionamiento de las lenguas y de reflexiones meta, se trata de empoderar a los hablantes a lo largo de toda su vida en su aprendizaje lingüístico, y así luchar contra la injusticia social: tantas ambiciones comunes, interconectadas entre el *translanguaging*, las prácticas translingüísticas o la translangageance.

1.2. La atención a la pedagogía y a los públicos, más allá de los contextos históricos

La conferencia de Li Wei también se inscribió plenamente en un doble movimiento: desde las teorías (historia y definición de la noción) hacia la formación del profesorado, poniendo el acento en cómo los docentes hacen evolucionar las prácticas, lo cual probablemente permitirá reinterrogar los anclajes teóricos dentro de un "movimiento ascendente" (Chiss 2022).

Esta preocupación común, legítima para los investigadores, de trabajar en movimientos descendentes (partiendo de las teorías del lenguaje), ascendentes (interrogando estas teorías a partir del terreno) y de retorno, nos conduce inevitablemente a la cuestión de la pedagogía, eje central de estas reflexiones. Si el mundo científico francófono desarrolla sus trabajos en torno a la noción de didáctica, el mundo anglófono, por su parte, no teme hablar de « *teaching pedagogies* ». Sin embargo, los aspectos reflexivos de estas pedagogías no dejan de ser problematizados, al igual que en didáctica. Del mismo modo, « *didactics* » se percibe como algo negativo en el ámbito anglófono, ya que se considera moralizador y autoritario hacia el alumno. En cualquier caso, esta atención a las prácticas docentes es compartida a ambos lados del Atlántico y va de la mano con una atención a los públicos, especialmente aquellos minoritarios y en situación de multilingüismo a menudo no reconocido.

Li Wei menciona en este sentido la noción de raciolinguistics. Esta concepción de la raza

es muy difícil de comprender en nuestros contextos europeos, donde “raza” se utiliza específicamente para calificar a los animales y ha sido eliminada en favor de los derechos humanos, lo cual no significa, evidentemente, que los hablantes no vivan situaciones de racismo ni que no sean discriminados. Pero la noción de “raza” no es central en los debates científicos sobre la equidad y la justicia social en Europa.

La justicia social no es solamente para los públicos multilingües, sino para todos los hablantes, si seguimos a Py (2006: 169), para quien el monolingüismo no es más que una forma de variante del plurilingüismo, puesto que “*Los lingüistas y los didactas son cada vez más numerosos en adherirse a la constatación de que el monolingüismo tal vez no sea más que un caso particular del plurilingüismo, y que finalmente aquel que pasa de un registro a otro en la misma lengua también practicaría una forma de plurilingüismo. Lo que tiene como consecuencia que el plurilingüismo aparezca menos como un objeto de estudio en sí mismo, o como una práctica específica, que como un llamado a una reflexión más atenta sobre la variación en el lenguaje en general, y sobre las implicaciones pedagógicas de esta variación*.”

Lo mismo ocurre con la noción de « *community* », representada a menudo de manera peyorativa en los imaginarios colectivos en Francia, mientras que en el espacio anglosajón, la comunidad permite la solidaridad y debe ser considerada como un factor de apoyo al aprendizaje. La palabra communautarisme, negativa en francés por estar en oposición con los valores de la República, es además difícilmente traducible al inglés, ya que la carga cultural compartida es diferente según la historia de los términos. Estas trayectorias históricas ofrecen semantizaciones muy distintas en cuanto a la manera de considerar a los públicos: situando, por ejemplo, la coeducación en el centro de los procesos de aprendizaje (en el mundo anglosajón) o no. Por ejemplo, en Francia, la noción de “coeducación” es muy reciente en los textos del Ministerio de Educación Nacional.

La atención a los públicos, más allá de los contextos históricos, también nos lleva a interrogarnos sobre otras traducciones como *identity texts* de Cummins & Early (2010), que, en lo personal, siempre he sido reacia a traducir como “textos identitarios” para dar una oportunidad a la aceptación de esta práctica pedagógica en el mundo institucional francófono y valorizar los recursos de los aprendientes. He preferido traducirlo como “texto multilingüe” (Auger 2021a), ya que la noción de identidad es ambigua en la cultura educativa institucional francófona, que reconoce más bien el “oficio de alumno”, y no una singularidad identitaria, que podría aparecer como una reivindicación que pone en entredicho la República y la laicidad, fundamento de la Escuela en Francia. Si los investigadores desean fomentar ciertas prácticas, deben entonces cuestionarse sobre los nombres que se dan a las prácticas pedagógicas que difunden, de un contexto a otro, de una lengua a otra.

Si los investigadores prestan una atención particular a los públicos minorizados, como parece sugerir Li Wei, entonces emergen nuevos paradigmas como la equidad o la inclusión. Estas preocupaciones se toman en cuenta tanto en la investigación como, poco a poco, en las instituciones, como lo demuestran las nuevas circulares del

Ministerio de Educación Nacional en Francia. Se habla de la inclusión de los alumnos en situación de discapacidad (2004) y, más recientemente, en situación de aprendizaje del francés (2012). Un Consejo[3] Superior de las Lenguas ha sido recientemente creado por el Ministerio de Educación Nacional en Francia para trabajar conjuntamente la enseñanza de las lenguas regionales junto con las lenguas clásicas, las lenguas extranjeras modernas, con el fin de reforzar el "dominio" del francés y de las disciplinas escolares, teniendo en cuenta también las lenguas de los alumnos.

Estas reflexiones son interesantes porque desplazan la problemática de las lenguas hacia los propios hablantes y sitúan al Ser Humano en el centro de los desafíos, tal como lo sugiere Li Wei en su conferencia plenaria.

Colocar a los alumnos en el centro de las cuestiones significa también reconocer que ellos pueden "elevamos" (en referencia al libro de Frédéric Miquel *Quand les élèves nous élèvent. De nouvelles voix éducatives*[4], 2020), en una inscripción plena en el ámbito de lo intercultural. Del mismo modo, Li Wei también evocó el hecho de que las prácticas pedagógicas translingües exigen confianza en la relación recíproca: entre alumnos, docentes, familias y comunidad. Esta relación no deja de recordar la voluntad institucional de desarrollar una "École de la Confiance/ Escuela de la confianza " en Francia. Un análisis del discurso basado en un principio dialógico muestra inmediatamente que el término "École de la Confiance" (2019) ha sido elegido como una perspectiva, pero que, por el momento, el sistema educativo, por ejemplo en Francia, está perdiendo la confianza y ya no atrae a los jóvenes a seguir carreras profesionales en este campo, por diversas razones como la falta de reconocimiento del profesorado y la falta de formación frente a la diversidad de los públicos escolares y al lugar que ocupan los padres.

La formación pedagógica, en relación con los públicos escolares y sus familias, resulta entonces crucial. Se plantea entonces la cuestión de cómo pueden ser cuestionadas las investigaciones sobre el multilingüismo, tanto en los espacios anglófonos como francófonos, con el fin de inspirar nuevas prácticas, teorías y líneas de trabajo. El principio de religazón aparece así como un enfoque fecundo para renovar el debate científico.

2. La religazón como epistemología para la enseñanza-aprendizaje (de lenguas)

La religazón puede revelarse como una epistemología fecunda para la enseñanza-aprendizaje (a través) de las lenguas. La religazón es esa acción de religar que permite una eco-reorganización (Morin, 1980). Así, religar los paradigmas y los enfoques científicos relacionados con el plurilingüismo permite comprender mejor al ser humano en sus prácticas lingüísticas y culturales, así como en sus aprendizajes. Esta religazón entre contextos de enseñanza-aprendizaje permite inspirarse, transferir y apropiarse de prácticas de aula de un entorno a otro. La recolección y el análisis de datos, si también están religados, permiten comprender con mayor profundidad las producciones y los

procesos lingüísticos en juego. Finalmente, religar el *translanguaging* con otros enfoques permite proponer nuevas representaciones de la enseñanza-aprendizaje (a través) de las lenguas.

2.1. Religazón para considerar lo humano: hacia un enfoque panlingüístico

Li Wei insistió en la construcción social y lingüística del espacio aula, que no toma suficientemente en cuenta las prácticas lingüísticas del alumnado.

Este cambio de paradigma, que consiste no solo en reconocer y valorar, sino también en movilizar los recursos lingüísticos de los alumnos —ya sea en los enfoques plurielles o en el *translanguaging*— empieza a emerger en la práctica, tanto en las clases como en la formación docente. Esta eco-reorganización de los espacios frecuentados por los hablantes ha tomado la forma de un "territorio de aprendizaje" (territoire apprenant, Sauvage & Auger 2022), a partir de los trabajos de Jambes (2001). En una sociedad globalizada, lejos de representar un repliegue identitario, desarrollar el potencial a escala territorial permite imaginar y desplegar nuevas formas de acción más acordes con las características locales. La reinterpretación del concepto de "territorio de aprendizaje" aspira, según nuestra visión, a religar la educación formal (escolar), informal (familiar) y no formal (asociaciones, espacios culturales). A través del proyecto europeo *SIRIUS Education and Migration*, se explora el territorio de aprendizaje en relación con la apropiación del francés. La metodología consistió en encontrar una forma de unir estas interacciones entre lenguas y espacios. Así, decidimos co-crear un sitio web con varios socios —escuelas, asociaciones, familias— para favorecer el conocimiento mutuo y apoyar proyectos educativos comunes, lingüísticos y culturales en diferentes territorios cuyo centro es el propio hablante. Estos territorios se representan en forma de flores, cuyos pétalos simbolizan los distintos espacios formales, informales y no formales en los que cada ser humano se desenvuelve.





Estos enfoques fomentan la cooperación, noción muy importante para Li Wei, la comunidad de aprendizaje (Auger 2022), el tutorado mutuo (Auger 2020a, 2020b), que permiten apoyar los aprendizajes, ya que los alumnos aprenden también fuera del aula y traen esos saberes consigo.

Ciertas concepciones institucionales como la “dominación de la lengua” parecen oponerse a estos enfoques relacionales y ocultan los procesos de variación lingüística, de normas contextuales y de aprendizaje que interrogan las prácticas lingüísticas diversas, incluyendo los errores. Es ante todo partiendo del ser humano, que evoluciona en sus contextos, como se puede comprender la co-construcción de las prácticas lingüísticas que están en juego en todo aprendizaje. Si se permanece en la binariedad (“el alumno domina” o “no domina”), en la falta de matices, en el producto más que en el proceso de las prácticas lingüísticas, la jerarquización de los alumnos —de los seres humanos— se vuelve permanente.

Partir del ser humano, de sus espacios de evolución, conduce a considerar las prácticas lingüísticas y culturales como un todo co-construido dentro y fuera del aula: un verdadero enfoque panlingüístico inherente al funcionamiento humano (Auger 2021, 2023b). Aproximarse a las lenguas y la cultura como un todo permite conectar varias lenguas (enfoques plurilingües), trabajar el paso de una lengua a otra (*translanguaging*), las nuevas creaciones de los hablantes, y considerar las experiencias lingüísticas y culturales como un conjunto fértil, donde cada experiencia puede ser a la vez fuente, objetivo o medio de reflexión sobre las lenguas y las culturas. El enfoque panlingüístico permite dar cuenta de la diversidad y la complejidad de la identidad de cada uno, y considerar una relación dinámica y (auto)reflexiva consigo mismo y con los

demás.

Un enfoque panlingüístico apunta a considerar la lengua como un todo compuesto por sus lenguas, normas, experiencias lingüísticas y culturales.

Este enfoque panlingüístico/cultural pretende tener en cuenta las experiencias de la vida real y hacer vivir la interculturalidad en la acción.

2.2. La religazón para aprender de los contextos

La religazón también permite hacer dialogar contextos muy distintos, como los dispositivos AICLE[5]/CLIL/EMILE y las clases que acogen a alumnos alófonos. En ambos casos, se trata de enseñar disciplinas en una lengua nueva para el alumno. Por ello, resulta fecundo cuestionar las prácticas y teorías que los sustentan, con el fin de relacionarlas. Esta relación permite constatar que no son los mismos investigadores quienes trabajan en estos dispositivos, y que la manera de considerar al alumnado es diferente (Auger 2010): a menudo, se trata de una élite en AICLE/CLIL/EMILE frente a "migrantes alófonos" y/o estudiantes con diversas dificultades. Las prácticas pedagógicas suelen oponerse, aunque relacionarlas sería pertinente para todos los públicos (como lo muestran los trabajos de Fred Genesee, más adelante en esta revista). Así, reflexionar sobre los tipos de alternancia en AICLE podría ser un tema fértil para las UPE2A (unidad pedagógica para alumnos alófonos recién llegados). Del mismo modo, las cuestiones interculturales que atraviesan las problemáticas religaadas al alumnado alófono podrían interesar a AICLE/CLIL/EMILE, por ejemplo, en lo que concierne a las dimensiones culturales de las disciplinas (como sugiere Marisa Cavalli en este número). Otro ejemplo: si intentamos relacionar las clases de Nueva York, que incluyen dos lenguas (inglés y español), con las clases en Francia donde pueden coexistir más de una decena de lenguas, ello permitiría cuestionar en Francia el lugar que se debe otorgar a tal diversidad lingüística. En Estados Unidos, el contexto de las UPE2A podría ser interesante para reflexionar sobre el trabajo de puesta en perspectiva de las lenguas y culturas, bien documentado en la investigación francófona.

Estas posibilidades cruzadas nos conducen a la cuestión de las prácticas de investigación, de la recolección y del análisis de datos, y de su posible relación.

2.3. Religazón para aprender de los datos y de las prácticas de investigación

Li Wei explica que «en nuestra época, en la que los datos masivos están omnipresentes y existe una crisis de reproductibilidad en las ciencias, algunos investigadores sin duda preferirán no analizar los datos recogidos que son no sistemáticos y anecdóticos».

Por otro lado, los sentimientos y la subjetivación, si bien pueden incluirse en los procesos de reflexión, no pueden convertirse en los únicos parámetros de análisis pertinentes. Se trata, entonces, de relacionar estos dos polos para responder a la complejidad de las exigencias de nuestros contextos. Del mismo modo que es importante relacionar los distintos trabajos de un mismo investigador —porque, como

dice Li Wei, «el tipo de investigación en el que participo generalmente no tiene una fecha de inicio o de final claramente definida»—, también sucede lo mismo con los actores, el «investigador/investigadora» y el «sujeto de investigación», como ocurre en las investigaciones participativas, que ofrecen ese tipo de profundidad a los trabajos propuestos.

2.4. *Translanguaging* y religazón

Conocemos los vaivenes de la investigación, los cambios de paradigma, incluso las rupturas epistemológicas, relacionadas tanto con innovaciones (como las tecnológicas), como con contestaciones o necesidades de visibilizar a un público o una teoría. Por ello, resulta interesante relacionar estos movimientos para comprender sus aportes a los trabajos actuales.

Para Li Wei, el *translanguaging* considera que «las lenguas nombradas son construcciones políticas e ideológicas». Esta afirmación escandaliza a muchos lingüistas. Sin embargo, si se practica la relación con los contextos sociales, aparece claramente que las lenguas existen socialmente como cualquier otra norma social. Capacitar al alumnado para comprender y manejar estas normas sociales que son las lenguas es un medio crucial de *empoderamiento*.

En términos prácticos, los métodos específicos para analizar los momentos de *translanguaging* son la mirada, la escucha, la palabra y la reflexión, o LLTT (*Looking, Listening, Talking, and Thinking* [Li & Zhu, 2013: 520]), que recuerdan al despertar a las lenguas, la comparación de lenguas (Auger 2005), o las prácticas translingüísticas en mención o en uso (Gajo 2020), si se practica la relación.

Así, ya no se trata de oponer prácticas que «identifican» y separan de antemano los elementos en diferentes lenguas nombradas, frente a otras que se centran en la creación de sentido mediante el ensamblaje de elementos diversos —esta última constituyendo el *translanguaging*—, sino de permitir trabajar este doble movimiento que permita experimentar simultáneamente las dimensiones sociales, cognitivas y emocionales de las prácticas lingüísticas. De ahí la propuesta de una perspectiva panlingüística.

Finalmente, los enfoques de *translanguaging* cuestionan las fronteras: las fronteras entre las lenguas nombradas, las fronteras entre los medios de comunicación llamados lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos, así como las fronteras entre el lenguaje y otras capacidades cognitivas humanas. Si se practica la relación, se retoma de hecho la idea de atravesar fronteras al mismo tiempo que también se busca no solo “atravesar, pasar”, sino igualmente suspender la reflexión en diferentes “lugares”, “momentos” que constituyen actualizaciones de las prácticas lingüísticas, considerando el trans- —el paso—, que debe también, al mismo tiempo, llevarnos a considerar la frontera de la frontera y a interrogarnos en un espacio-tiempo particular, suspendido.

3. Posturas epistemológicas, voces/vías metodológicas: religazón y

reciclaje

Es en este espíritu de religazón que se forjó la metáfora del diamante lingüístico (de ahora en adelante DL), inspirándose tanto en los trabajos sobre *translanguaging* como en las investigaciones europeas sobre los enfoques plurilingües, tomando en cuenta los puntos que acabamos de desarrollar.

Una metáfora permite el "transporte del sentido propio al sentido figurado", gracias al fenómeno de la analogía. Así, el DL designa una cosa (el repertorio de experiencias lingüísticas y culturales) mediante otra (el diamante) que se le asemeja o comparte con ella una cualidad esencial (las diferentes facetas que remiten a distintos aspectos, el carácter precioso). En efecto, el concepto de diamante lingüístico fue concebido tras 20 años de trabajo etnográfico (es decir, una investigación sin fin) con jóvenes migrantes escolarizados en Francia (Auger, 2022), un trabajo que revela la falta de consideración hacia las experiencias lingüísticas y culturales de estos jóvenes, tanto a nivel político (programas escolares) como en la formación del profesorado (necesidad de justicia social, atención a los públicos y a la formación docente). Esta noción opera en el sentido de un reconocimiento de dichas experiencias mediante la implementación de un enfoque intercultural que, por naturaleza, establece religazón, permitiendo que cada alumno utilice sus recursos lingüísticos y culturales para aprender nuevas lenguas, nuevas disciplinas y co-construir conocimientos. La arqueología del modelo consistió primero en la identificación de siete facetas (Auger 2020a, 2020b[6]), asociadas a propuestas de prácticas posibles, y posteriormente en su implementación tridimensional bajo la forma del DL, para simbolizar finalmente los recursos de las prácticas lingüísticas y culturales, negados o silenciados (Auger 2023b).



Cada faceta remite a prácticas interculturales que permiten transferir (Cummins 1976)

los recursos de cada persona hacia nuevos aprendizajes lingüísticos y culturales. Las primeras letras del nombre de cada faceta forman el acrónimo ENSEMBLE (ESTAR JUNTOS) para subrayar que es a través de la interacción entre distintas personas, con diferentes estatus (docentes, alumnos, padres, personal educativo, entornos externos), como se pone en marcha un verdadero trabajo intercultural de descentramiento (Dervin 2010), donde los aprendices no son los únicos que aprenden, sino que todos están implicados en esta dinámica educativa. Las facetas se nutren de diversos proyectos científicos nacionales e internacionales (véase la bibliografía), sin límite temporal (Li Wei, en este mismo número). La faceta *Explorar las lenguas y culturas presentes en el aula* puede llevarse a cabo mediante *biografías lingüísticas* (Busch 2006), ya sea oralmente, por escrito o de forma artística. Otra faceta consiste en *Nudar las lenguas durante las actividades de clase*, como el paso de una lengua a otra (y por tanto practicar el *translanguaging* [Li Wei]), la comparación de lenguas (Auger 2005), las alternancias meso o micro (Gajo 2007). También es importante trabajar la faceta *Suscitar la creación o adquisición de materiales multilingües* para reconocer y valorar concretamente, a través de diversos soportes, las lenguas y culturas presentes en el aula, obteniendo o pidiendo a los jóvenes que aporten libros, manuales, obras de su elección, pero también creándolos (por ejemplo, carteles multilingües). La faceta dedicada a *Entrenar a los alumnos para que se conviertan en tutores unos de otros* (fomentar el mentorazgo mutuo) pretende mostrar que cada trayectoria es interesante, que todos pueden aprender de los demás. Un joven con dificultades en la lengua de escolarización puede tener una experiencia valiosa en otras lenguas o campos de interés para otros estudiantes, docentes y personal educativo en general. Esta faceta invita a una variación de posturas interactivas, alternando entre simétricas y asimétricas. Estas modalidades de mentorazgo mutuo buscan deconstruir las doxas sobre los migrantes o las minorías, que a menudo son considerados como “incompetentes” o “dependientes”, y que nunca son ubicados en interacciones simétricas o en posiciones altas dentro de interacciones asimétricas. Otra faceta se refiere a *Movilizar los entornos externos al aula*, lo cual recuerda los trabajos de Li Wei sobre la fractura espacial y social. El entorno escolar no es un sistema cerrado; los aprendizajes y experiencias se desarrollan tanto en contextos formales como informales (familiares) o no formales (asociaciones, espacios culturales, deportivos, de ocio). Es importante reconocer, valorar y poner en común todas estas prácticas proponiendo trayectorias formativas que impliquen a las otras esferas y contextos donde cada persona puede evolucionar y aprender de los demás. Se pueden llevar a cabo distintos proyectos en colaboración con museos, bibliotecas, asociaciones. Otra faceta destaca la importancia de *Construir enseñanzas-aprendizajes con los padres y allegados*. Las familias son a menudo marginadas, ya que pueden no hablar la lengua de escolarización, no saber leer ni escribir en ninguna lengua, tener escasa formación profesional y desenvolverse en contextos económicos desfavorables. Se trata, pues, de dar espacio a la noción de comunidad y familia, como en los trabajos de Li Wei. Esta faceta también anima a los dispositivos escolares a incluir a las familias, compartir sus recursos y experiencias a través de actividades dentro y fuera de los centros escolares, como la participación en visitas multilingües a museos, por ejemplo. La faceta que corresponde a la base del diamante lingüístico es *Ligar a los docentes (cualquiera que*

sea su materia) entre ellos en una comunidad de prácticas, destacando que los profesores de lenguas no son los únicos enfrentados a la problemática de las prácticas lingüísticas y culturales. En efecto, toda enseñanza se inscribe en prácticas lingüísticas y culturales específicas a su disciplina. El interés, entonces, es que cada uno comparta su experiencia, aprenda de otros docentes y del personal educativo, y se sienta parte de una verdadera comunidad de práctica para evitar el aislamiento de ciertos profesores.

Queda claro que estas diferentes facetas no constituyen etapas lineales de un programa de trabajo, sino más bien un programa de reflexiones y sugerencias de prácticas posibles, inspiradas en los distintos trabajos interrelacionados. Cada faceta es un holograma en el sentido de Morin (1986: 101). En efecto, cada faceta resuena con las demás: "explorar las lenguas" implica también "construir con los padres, los allegados", etc. Las facetas proponen una sinergia, una forma de trabajar la religazón de diferentes maneras, con distintos interactuantes, contextos y temporalidades, para que cada persona, en su singularidad, desarrolle una identidad plural (Lahire 1998), compleja, única, pero cuya construcción se inscribe, sin embargo, en una universalidad de construcción en interacción.

Así, esta metáfora puede ser útil en diferentes contextos educativos internacionales. Siempre que se esté en un acto de formación, el lenguaje, las lenguas, las normas, las experiencias lingüísticas y culturales están en juego, sin importar las lenguas o disciplinas que se enseñen. El DL propone entrar en acciones de creación artística, artesanal, en el desarrollo de proyectos, de prácticas, como lo demuestran las numerosas películas y vídeos que documentan su uso, ya que, en todo contexto escolar, existen prácticas lingüísticas y culturales presentes que deben ser interrogadas, movilizadas.

El DL permite tener en cuenta la realidad del Ser Humano con sus experiencias lingüísticas y culturales, en lugar de estigmatizarlo bajo el pretexto de que sus prácticas no se consideran legítimas, e incluso a veces peligrosas para el sistema escolar (no la "lengua correcta", no la "cultura correcta"). En este sentido, se trata de un verdadero acto de descolonización. El DL permite reconocer, valorar, utilizar, transferir, compartir, reciclar para seguir aprendiendo una y otra vez, ya se trate de lenguas o de normas.

Esta representación puede ir acompañada de la del reciclaje de las lenguas, de las normas y de las culturas (Auger 2022), que muestra el proceso de transformación de las experiencias a través de malentendidos, interferencias, solapamientos, creaciones que, si se integran en actividades de reflexión, permiten tomar conciencia del movimiento que está en marcha en todo proceso de aprendizaje. A largo plazo, puede considerarse que esta comprensión de los mecanismos de aprendizaje permite a cada persona desarrollar metacompetencias que favorecen la autonomía, la conciencia de sí, y de los funcionamientos lingüísticos e interculturales en el corazón de las relaciones humanas. En el seno de los procesos interaccionales, es posible hacer inferencias que permiten tomar distancia y comprender también diferentes puntos de vista en contexto.

Representación del reciclaje de las lenguas y de las normas



Las representaciones del DL y del reciclaje de las lenguas y de las normas son

propuestas visuales religantes, metáforas de la educación plurilingüe e intercultural (Consejo de Europa, 2016). El reto para cada persona que utilice estas representaciones será no limitarse a sus propios conocimientos sobre las experiencias lingüísticas y culturales y su funcionamiento para imponerlos de manera transmisiva al alumnado, sino continuar interrogándose, comprendiendo y tomando distancia de sus propias prácticas para vivir plenamente el enfoque de la religazón.

El reciclaje de las lenguas se basa en los conocimientos sobre el repertorio lingüístico (Gumperz 1971) y los traspasos o transferencias (Cummins 1976) de una lengua o una norma hacia otras, para pensar la enseñanza-aprendizaje (a través) de las lenguas. Siguiendo el principio de Lavoisier "Nada se pierde, nada se crea, todo se transforma" (1789), realizamos una religazón con la cinta de Moebius, desarrollada por los matemáticos August Ferdinand Möbius y Johann Benedict Listing en 1858. La religazón con las ciencias humanas y sociales fue inmediata, y se utilizó como símbolo del reciclaje desde los años 1970.

Esta idea de reciclaje sin fin ha inspirado numerosos campos en las ciencias humanas y sociales como la psicología o la antropología. Así, ha permitido concebir una teoría de la identidad social y cultural que cuestiona la idea de un "yo" y un entorno como entidades distintas. Esta interrelación también ha nutrido muchas teorías sobre el desarrollo del lenguaje, religando los contextos sociales, el lenguaje y las identidades (véase Bronckart, 1996/2022, para una síntesis del Interaccionismo Socio-Discursivo).

El reciclaje de lenguas y normas no se refiere únicamente a las unidades que deben transformarse, sino también a aquellas que se transfieren automáticamente (mismo léxico, estructuras y sintaxis equivalentes, parentesco en la formación morfológica). El reciclaje, ya sea que conserve las unidades o que las transforme, permite ganar confianza en uno mismo, al comprender que cada repertorio lingüístico puede sustentar nuevos aprendizajes. Esta noción de acogida de las producciones lingüísticas, y no de su estigmatización, también está presente en la idea de suavidad del "reciclaje suave", dentro de la expresión "reciclaje suave y sostenible".

El reciclaje de las lenguas y de las normas no se refiere únicamente a las unidades que deben transformarse, sino también a aquellas que se transfieren automáticamente (mismo léxico, estructura y sintaxis equivalentes, parentesco en la formación morfológica). El reciclaje, ya sea que conserve las unidades o que las transforme, permite ganar confianza en uno mismo, al constatar que cada repertorio lingüístico puede sostener nuevos aprendizajes. Esta noción de acogida de las producciones lingüísticas, y no de su estigmatización, también está presente en la idea de suavidad del "reciclaje suave", en la expresión "reciclaje suave y sostenible".

Además, más allá del aspecto circular del reciclaje (y de ese símbolo bien conocido), la cinta de Moebius también implica nociones menos conocidas de interior/exterior (puesto que el anverso y el reverso de la cinta se mezclan y se hacen visibles alternativamente). Esta representación es importante para las ciencias sociales, ya que va mucho más allá de un esquema de retroalimentación o "loop" de tipo cibernético. En efecto, es en el

transcurso de las interacciones en uno o varios contextos (exterior) precisos donde se producen estos solapamientos de prácticas lingüísticas y culturales (interior).

El reciclaje de las lenguas y las normas es una metáfora que puede ayudar a hacer comprensibles los procesos de elaboración que entran en juego en el momento del aprendizaje de una nueva lengua. Al igual que el reciclaje clásico, permite reintroducir ciertos materiales —en este caso lingüísticos (transferencias)— en la producción de nuevos idiomas. Las unidades (materiales reciclables) incluyen los sonidos, el léxico, la sintaxis, lo mimo-gestual, pero también las representaciones, etc.

El reciclaje tiene diferentes consecuencias para la ecología del aula, que también impactan a las familias.

Ya no se consideran los conocimientos previos como elementos contaminantes que estigmatizan al alumnado, sino más bien como un "combustible" para el aprendizaje. Este "combustible" se opone a la idea de escasez que el reciclaje busca erradicar. Si se considera el repertorio del alumnado, se percibe que la aparente escasez oculta en realidad numerosas transferencias y posibilidades de reciclaje.

También existe, por tanto, una forma de preservación de los recursos "ya existentes" (las unidades lingüísticas ya presentes), que también refuerza la confianza en los propios recursos y la autoestima. Por último, aunque el reciclaje de las lenguas y las normas exige una inversión pedagógica, al final resulta beneficioso para el aprendizaje y proporciona seguridad emocional.

Para no concluir y seguir enlazando

Esta respuesta a Li Wei ha permitido mostrar que apoyarse en la noción de religazón desde una perspectiva epistemológica permite crear nuevas oportunidades de reflexión para públicos diversos, singulares, donde las nociones de identidad, raza, comunidad y "trans" pueden enlazarse con los contextos francófonos, y viceversa, para desarrollar un enfoque panlingüístico que permita tener en cuenta la variedad de contextos y de hablantes. La metodología de trabajo en el aula puede entonces inscribirse en el reciclaje de las lenguas, lo que permite desarrollar el diamante lingüístico de cada alumno, con un objetivo lo más equitativo posible.

Bibliografia

Aden, J., 2013, « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues », LANGAGES : Le vécu corporel dans la pratique d'une langue, n° 192, pp. 101-110. https://shs.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101?lang=fr

Auger, N 2005. Comparons nos langues. DVD et livret d'accompagnement, Scéren. https://www.youtube.com/watch?v=_ZlBiAoMTBo

Auger N., 2010, « Le français, cette autre langue à comparer. Une question en miroir : l'apprentissage et l'enseignement du français aux Élèves Nouvellement Arrivés en

France (ENA) », Enseignement et apprentissage d'une langue étrangère. Impacts sur la langue maternelle, C. Corblin & J. Sauvage (dir.), L'Harmattan, coll. Enfance et langage, pp. 79-96.

Auger, N., 2020a, « "Translangaging" ou comment prendre en compte toutes les langues des élèves pour une meilleure réussite de tous », School education gateway, Commission européenne, https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/translanguaging-how-take-account-all-pupils-languages-improved-results (traduit en 6 langues)

Auger, N., 2020b, « Examining the Nature and Potential of Plurilingual Language Education: Toward a Seven-step Plurilingual Language Education Framework » in Plurilingual Handbook in Language Education, edited by Drs. Enrica Piccardo, Aline Germain-Rutherford and Geoff Lawrence, Routledge, pp. 465-483.

Auger, N. (dir.), 2021a, Enfants gitans à l'école et en famille. D'une analyse des dynamiques langagières en famille aux pratiques de classe, ENS édition, coll. Éducation et savoirs en société.

Auger, N. 2021b, « De "Comparons nos langues" (2003) à "Suivez le guide !" (2021) ». Parcours de recherche en langues sur près de 20 ans, à l'école et en famille », In É. Oger, A. Maravelaki, C. Hayez, Le language et l'homme, EME, Vol. 56, n° 2, pp. 115-130.

Auger, N., 2022, « Conscience collective et autoconscience dans l'enseignement / apprentissage du français langue seconde et de scolarisation : quand l'interculturel et le plurilinguisme sont en jeu », *Glottodidactica An International Journal of Applied Linguistics 49 (1), Adam Mickiewicz University Press Poznan,* p. 35-51. DOI:10.14746/gl.2022.49.1.03

Auger, N., 2023a, « Les langues des familles, des langues d'assez bonne "qualité" pour l'école ? Retour sur les représentations enseignantes », Glottopol [En ligne], 38 | 2023, mis en ligne le 01 janvier 2023, consulté le 28 juin 2023. URL : http://journals.openedition.org/glottopol/2980 ; DOI : https://doi.org/10.4000/glottopol.2980

Auger, N. 2023b. « The Language Diamond: An Intercultural Model to Teach and Learn (through) Languages ». Education Sciences, 13(5), 520. https://doi.org/10.3390/educsci13050520

Auger, N., Guiraud, F. & Tran Mugnier, D.-A. 2023. « Territoire apprenant : une ambition éducative à l'épreuve de la réalité du terrain au travers du projet international Sirius (Éducation et Migration) », revue RELAIS, 205-239.

S. Babault, M. Bento, 2023, Pratiques translangagières dans l'enseignement-apprentissage des disciplines en contexte bi- ou plurilingue, revue LIDIL, 67 | 2023.

Bronckart, J.-P. 2022. Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif. Limoges : Lambert-Lucas [Première édition, 1996].

Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale du 22 juillet 2004, numéro 29, Intégration des élèves handicapés. Organisation du service départemental d'auxiliaires de vie scolaire - rentrée 2004. NOR : MENE0401590C

Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale du 11 octobre 2012, numéro 37, Scolarisation des élèves. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 (NOR : REDE1236612C).

Busch, B. 2006. Language Biographies - approaches to multilingualism in education and linguistic research. In B. Brigitta, A. Jardine, A.Tjoutuku. Language biographies for multilingual learning. Cape Town: PREAESA occasional Papers. No. 24, 5-17.

Candelier, M., 2005, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme :
le même et l'autre », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 5 | 2008, consulté le 19 janvier 2025. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/6289 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.6289

Chiss, J-L. 2022, *Idéologies linguistiques, politiques et didactiques des langues*. Limoges, Éd. Lambert-Lucas, coll. Linguistique et sociolinguistique.

Cummins, J. 1976, « The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses », Working Papers on Bilingualism, n° 9.

Cummins, J., Early M. 2010, Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools, Trentham Books Ltd.

Conseil de l'Europe (2016), Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home

De Pietro, J-F. 1995. Vivre et apprendre les langues autrement à l'école - une expérience d'éveil au langage à l'école primaire. *Babylonia*, (2), 32-36.

Dervin, F. 2010, Pistes pour Renouveler L'interculturel en Education. Recherches en Education [on line], 9|2010, mis en ligne le 01 novembre 2010, December 2022. Available online: http://journals.openedition.org/ree/4599 (accessed on 27 April 2023)

Eschenauer, S. 2014. « Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la Translangageance ». E-CRINI - La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité, Actes du colloque Langues en mouvement, Languages in Motion, 6, pp. 1-24.

Gajo, L. 2020, « Didactique des langues et didactique du plurilinguisme : continuités, complémentarités,ruptures » in S. Gola, M. Pierrard, E. Tops et D. Van Raemdonck

(dirs.), Enseigner et apprendre les langues au XXIe siècle. Méthodes alternatives et nouveaux dispositifs d'accompagnement GRAMM-R, Peter Lang, Vol. 47.

García, O. 2008. Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective (1st edition). Wiley-Blackwell.

Garcia, O., & Wei, L. 2014. Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education. New York, NY: Palgrave MacMillan.
https://doi.org/10.1057/9781137385765

Gumperz, J. John, 1971, « Bilingualism, Bidialectualism and Classroom Interaction », In The Functions of Language in the Classroom, C. Cazden, V. John and D. Hymes (dir.), New York, Teachers College Press.

Hawkins, E. 1987, Awareness of language: An introduction (revised ed.). Cambridge University Press.

Jambes, J. -P., 2001, Territoires apprenants. Esquisses pour le développement local du XXIe siècle. L'Harmattan.

Lahire, B., 1998, L'homme pluriel. Les ressorts de l'action, Paris, Nathan.

Li W., Zhu, H., « Translanguaging Identities and Ideologies: Creating Transnational Space Through Flexible Multilingual Practices Amongst Chinese University Students in the UK », *Applied Linguistics*, Volume 34, Issue 5, December 2013, p. 516–535, https://doi.org/10.1093/applin/amt022

LOI (République française) n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

Miquel, F., 2020, Quand les élèves nous élèvent De nouvelles voix éducatives, coll. Enfance et Langages, Paris, L'Harmattan.

Moore, D. 2006, Plurilinguismes et école, Paris, Didier, coll. Langues et apprentissage des langues.

Morin, E. 1980. *La méthode, Tome 2*, La vie de la vie, Paris, Seuil.

Morin, E., 1986. La méthode, Tome 3, La connaissance de la connaissance, Paris, Seuil.

Perregaux, C. (1995). « L'école, espace plurilingue », Lidil 11, pp. 125-139.

Py, B., 2006, « Cavalli, Marissa (2005), Education bilingue et plurilinguisme, le cas du val d'Aoste », Bulletin Suisse de linguistique appliquée, n° 83/1, 2006, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, pp. 169-171.

Sauvage, J., Auger, N. 2022, « Familles migrantes en situation précaire, fracture numérique et éducation formelle, informelle et non formelle. L'exemple du projet SIRIUS

à Montpellier » In P-O Weiss & A. Maurizio. L'Éducation aux marges en temps de pandémie : précarités, inégalités et fracture numérique, Presses universitaires des Antilles, pp. 181-208, 2022, 10.3917/pua.weiss.2022.01.0181

Varela, F. J. 1999, « Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives », Revue Théorie, Littérature, Enseignement, n° 17, Dynamique et cognition : nouvelles approches, Presses Universitaires de Vincennes, pp. 7-23.

Williams, C. (1994) Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished Doctoral Thesis (University of Wales, Bangor).

---

[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 v religar 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-ressources-pour-les-enseignants-de-la-0

[3] El Consejo Superior de las Lenguas «â¯Fomentar el plurilingüismo apoyándose en los logros adquiridos de una lengua a otraâ¯» https://www.education.gouv.fr/le-conseil-superieur-des-langues-327011

[4] En español: « Cuando los alumnos nos elevan. Nuevas voces educativas ».

[5] Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras

[6]

https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/translanguaging-how-take-account-all-pupils-languages-improved-results