Alcance e importancia de la mediación entre pares en ámbitos sociales complejos de enseñanza de lenguas

Mara Morelli
Università degli Studi di Genova
Héctor Muñoz Cruz
Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México[1]

RESUMEN

Una de las dimensiones que determina el alcance y resultados de las mediaciones pedagógicas y sociolingüísticas gira en torno a la condición de «pares-iguales» que exhiben los participantes en comunidades de aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas. En este texto mencionamos tanto una experiencia de ELE realizada en Italia como experiencias contrastantes de comunidades escolares indomexicanas donde son relevantes los vínculos de pares participantes. La elección de estas experiencias se debe a que los autores de este trabajo llevan más de una década colaborando en el marco de un convenio bilateral entre sus dos universidades. Nos guía el propósito de sugerir estrategias metodológicas y aplicaciones posibles en contextos sociales complejos y de diversidad etnolingüística. De manera rápida identificamos fuentes de referencia conceptual: la perspectiva constructivista del andamiaje (Vygotsky, 1986), teorías de la complejidad (Mason, 2008 y Rampton, 2022) y elementos de política del lenguaje en dominios educacionales (Masats y Noguerol, 2023).

PALABRAS CLAVE: mediaciones pedagógicas, contextos sociolingüísticos complejos, español segunda lengua, español lengua extranjera, Italia y México.

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad lingüística contemporánea constituye un factor muy revelador de las desigualdades que implica el funcionamiento y la organización del llamado «orden global». Desde el siglo XIX, la humanidad ha sido escenario de acciones de normalización, estandarización, alfabetización, planificación y de otras intervenciones sobre el presente y futuro de los idiomas, entre las cuales consideramos el campo

[1] Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México. Aunque el trabajo se ha realizado de manera conjunta en todas sus fases, la redacción de los apartados 2, 3.1 y 4 le corresponde a Mara Morelli, mientras a Héctor Muñoz Cruz la de los apartados 1 y 3.2.

emergente de las mediaciones socioculturales. Las concepciones de ingeniería lingüística, proclamadas por los administradores del lenguaje y los lingüistas, han llegado retóricamente hasta el mercado, áreas de movilidad migratoria, de trabajo, y también a los ámbitos de conflictos bélicos y de educación escolar, afectando a todos los ciudadanos. Paulatinamente ha crecido el *continuum* de multilingüismos conflictivos, jerárquicos y excluyentes, que nadie sabe cómo reorganizar, frenar y sobre todo qué acciones solidarias y de reconocimiento aplicar en las infinitas comunidades abiertas y heterogéneas de habla:

> Se puede decir que con anterioridad al siglo XIX toda la lingüística era normativa. El tan admirado Panini era un legislador de la lengua cuya obra tenía por objeto la continuidad religiosa. Los gramáticos griegos y latinos eran escritores de textos que deseaban establecer normas inmutables para hablar y escribir correctamente sus idiomas, el *ius et norma loquendi* (Haugen, 1974: 278-279).

Entender la mediación no solo como un conjunto de técnicas y de herramientas para la prevención y el manejo de los conflictos, sino también como posible metodología de trabajo y de investigación aplicada a los ámbitos sociales complejos y heterogéneos, entre ellos el educativo, ha sido uno de los avances de los últimos años en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. El *Volumen Complementario* del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2020 en la traducción española) propone una concepción ampliada de los descriptores relativos a la mediación y a la interacción, también si dichas actividades se realizan en línea. Se trata de un enfoque que supera las tareas de mediar textos (más típicas de las actividades de traducción e interpretación interlingüísticas) para abrirse a las de mediar conceptos y la comunicación, incluyendo, por consiguiente, elementos relacionados con la colaboración, la gestión de la interacción en los grupos y la facilitación de la comunicación en espacios caracterizados por diversidades lingüísticas, culturales y sociales, incluso en situaciones delicadas o de desacuerdo. El horizonte de las sociedades contemporáneas abiertas, desiguales y heterogéneas promueve la visión de numerosas oportunidades, pero también retos muy complejos a la hora de operacionalizar las escalas de los descriptores del *Volumen Complementario* del *MCER* (Consejo de Europa, 2020), aunque no tenemos que olvidar que «la finalidad de los descriptores es aportar información (input) para el diseño curricular» (Consejo de Europa, 2020: 53).

En este trabajo nos concentraremos en la dimensión de participantes «pares-iguales» en experiencias, en primer término, de mediación en comunidades de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, para encarar el desafío de diseñar, crear, coordinar, observar y analizar los espacios de facilitación y de colaboración en comunidades de aprendizaje de lenguas extranjeras. En segundo término, el caso de «pares-iguales»[2] en grupos heterogéneos, de personas mayores de edad y en contextos formativos, tanto universitarios como profesionales. Problematizar

[2] Al manejar la bibliografía en inglés y en español sobre esta temática nos damos cuenta del dilema de optar por el uso de «par» o «igual». Por esta razón, salvo se trate de citas, usaremos ambos términos.

la concepción de lo que realmente podemos definir «par-igual», relacionándola con las actividades de mediación, es otro propósito que puede orientarnos en la definición de un terreno operativo donde movernos. Cabe aclarar, al respecto, que mencionaremos el caso de comunidades indomexicanas que, frente al propósito de aprendizaje del español como segunda lengua o lengua nacional dominante, establece vínculos de lealtad étnica con estrategias de diglosia sociolingüística, como trataremos de explicar más adelante.

Al final de cuentas, para no perder de vista el trasfondo macro en el que operamos, y que caracteriza nuestros tiempos, no puede faltar un compás de navegación como el de los estudios de la complejidad. Para hacerlo, en el caso de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y de la mediación, seguimos primeramente a Piccardo (2020), ampliando el espectro de investigación a la literatura sobre esta temática a las teorías de la complejidad (Mason, 2008).

2. EL MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE REFERENCIA ENTRE MEDIACIÓN Y PARES QUE SE DESENVUELVEN EN LA COMPLEJIDAD

El supuesto básico del que partimos es que los conocimientos y las habilidades de mediación entre pares-iguales favorecen el pensamiento crítico, estrategias compartidas de prevención, manejo y transformación de problemas y de conflictos, la creatividad y la autorregulación, permitiendo armonizar conocimientos teóricos y habilidades prácticas, poniéndose a prueba, en contextos cooperativos, para desarrollar nuevas ideas y productos.

En ese panorama complejo, centramos nuestra atención en las experiencias de mediación que se producen dentro de un grupo, entre las personas que solemos definir «pares», porque comparten vínculos, orígenes u ocupaciones, en contexto universitarios o educacionales en general[3].

La literatura sobre mediación entre las personas pares-iguales se ha dedicado preferentemente a estudiar los fenómenos y las actividades que se producen en el ámbito escolar, sobre todo en la escuela primaria. Esa afirmación ha de tomarse como una generalización que sigue las huellas de una reseña no sistemática que realizamos en 2020-2021 con ocasión de un proyecto europeo[4] y cuyos resultados pusieron de relieve el papel de la mediación entre pares tanto para prevenir como solucionar conflictos intra e intergrupales entre las propias estudiantes, y el recurso a la mediación lingüística-cultural como forma de sensibilización hacia las temáticas relacionadas con la diversidad, con protagonistas pares-iguales portadoras

---

[3] Usaremos el femenino inclusivo, ya que la mayoría de las participantes en las experiencias descritas en este trabajo son mujeres.

[4] Se trata del proyecto Erasmus+ Cooperatively Transmediate aCT que coordinamos desde la Universidad de Génova y cuyos productos seguimos utilizando en diferentes experiencias de formación (véase también 3.1). Para más información: https://act.unige.it/, https://act.unige.it/Risorse

de diversidad y vivencias migratorias. Sin embargo, cabe destacar que no se identificaron suficientes experiencias en el ámbito universitario; la actualización llevada a cabo para este trabajo tampoco dio resultados significativos[5].

Una referencia obligada al encarar la temática del aprendizaje entre pares-iguales es el concepto de andamiaje, tal y como teorizado originariamente por Vygotsky (1986) y evolucionado a lo largo de muchas décadas. El andamiaje supone un apoyo por parte de una persona (incluso par-igual), que se define justamente mediadora, y que se encuentra en una zona de desarrollo próximo (ZDP), o sea, un nivel por encima del que se encuentra en un momento concreto otra persona aprendiente. Aplicado a experiencias de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, el andamiaje entre pares puede revelarse una herramienta valiosa.

Por ejemplo, Villamil y de Guerrero (2006) aplican el marco teórico de la ZDP y del *feedback* entre pares a sus estudios de las experiencias de andamiaje entre pares en inglés como lengua segunda. Como ejemplo más reciente, y más cerca de nuestro campo de estudio, el proyecto Tándem realizado por Bailini (2020) condujo a resultados que hacen manifiesta la importancia del apoyo y soporte entre pares que usan tanto su L1 como su LE (en el caso concreto, ELE) como herramientas cognitivas esenciales para promover la concienciación lingüística. Sin embargo, estos estudios se centran mucho más en la competencia de producción escrita que en las destrezas orales, analizando el proceso y los productos de aprendientes con niveles de lengua extranjera o segunda ya avanzados. Menos frecuentes en la literatura indagada parecen, en cambio, las investigaciones que encaran aspectos relacionados con la oralidad y con aprendientes principiantes de ELE (Ferrería Durán, 2020).

El otro eje teórico-metodológico que vertebra nuestras propuestas didácticas es el de las teorías de la complejidad, interesadas en indagar, de manera interdisciplinaria, las razones del cambio y del dinamismo de las interacciones entre los elementos o agentes que constituyen un entorno concreto.

> Los desarrollos recientes en el estudio del lenguaje en la sociedad han alejado cada vez más el campo de los modelos lineales hacia modelos complejos. La complejidad del espacio-tiempo como un aspecto de lo que se llama «contexto» es de importancia clave en este desarrollo, y este artículo aborda dos conceptos posiblemente útiles en vista de esto: cronotopo y escala… La materia cultural de los cronotopos está condicionada por las condiciones sociolingüísticas de la escala. Este enfoque matizado de la contextualización de la escala de tiempo ofrece nuevas direcciones para la investigación orientada a la complejidad en nuestros campos (Blommaert, 2017: 47).

Interacciones estudiadas también por el *Volumen Complementario* del *MCER* (Consejo de Europa, 2020), con la conciencia necesaria de que la adición de nuevos elementos o agentes en un sistema determinado no solo suma, sino que multiplica exponencialmente «el número de conexiones o interacciones potenciales

[5] Esta investigación y sus resultados merecerían un trabajo dedicado que, en este momento, no tenemos el espacio de relatar.

entre esos elementos o agentes y, por tanto, el número de resultados posibles» (Mason, 2008: 35, traducción y cursiva nuestras). Conciencia que, de hecho, representa una diferencia obvia, pero esencial, entre las ciencias humanas y las naturales, ya que las primeras deben tener en cuenta a los agentes conscientes y, por tanto, entre otras, las nociones de expectativas, intencionalidad y estrategias.

En una situación educativa, estas nociones se ven siempre posibilitadas, favorecidas o limitadas por el contexto concreto, por las otras personas que integran dicho contexto y situación específica, haciendo a cada integrante un componente copartícipe. La atención pasa de centrarse en un(a) estudiante dentro de una práctica descontextualizada y generalizada, en sus errores y estrategias de aprendizaje, a una inquietud por los «conjuntos complejos contextualizados y contingentes» (Mason, 2008: 37, traducción nuestra).

La propia comunidad educativa siempre es una realidad compleja, compuesta por numerosísimos organismos y estructuras (deseablemente) interconectadas. Por eso, la intervención en cada uno de estos ámbitos es necesaria, pero no es suficiente por sí sola.

> Un auténtico cambio en la educación, sea cual sea su nivel, no se debe tanto a la modificación de un factor o variable, por poderosa que sea su influencia. Se trata más bien de generar un impulso en una nueva dirección prestando atención a tantos factores posibles (Mason, 2008: 41, traducción nuestra).

En el caso de los retos planteados por la aparición del *Volumen Complementario* del *MCER* (Consejo de Europa, 2020), los trabajos de North y Piccardo constituyen la médula vertebradora, partiendo de su estudio de 2016 desarrollado para validar las escalas y los descriptores relativos a la mediación. Teniendo en cuenta las diferentes perspectivas de mediación encarada en el *MCER,* North y Piccardo definen cuatro tipos de mediación: lingüística, cultural, social y pedagógica. El último tipo, la mediación pedagógica, resulta clave en las experiencias de corte didáctico brevemente descritas en este trabajo, y reenvía a una concepción donde un proceso de enseñanza-aprendizaje supone siempre alguna forma de mediación.

Según North y Piccardo (2016) la mediación pedagógica abarcaría acciones que facilitan el acceso al conocimiento, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, de manera mediada y colaborativa, co-construyendo sentido y significados como componentes de un grupo (entendido en una acepción amplia como entorno de aprendizaje, sea una escuela, un aula universitaria, un taller, etc.), creando las condiciones para que eso se produzca, favoreciendo, organizando y supervisando los espacios de creatividad que supone esa mediación relacional. Inevitablemente, en ese proceso, se puede dar la necesidad de mediar conflictos de índole más social, y, en contextos y situaciones de diversidad lingüística-cultural de las personas integrantes de un grupo, también de carácter lingüístico y cultural.

Por otro lado, en entornos aparentemente monolingües (véase el caso de la experiencia descrita en 3.1), los factores condicionantes y las variables de entornos

multilingüísticos y multiculturales pueden convertirse en una actividad de *languaging*, es decir, «hablar sobre la lengua», metacharla[6] que se puede dar entre estudiante y docente, entre pares (trátase de estudiantes o de docentes) e individualmente. En todas las teorías interaccionistas se defiende que el aprendizaje se produce como fruto de la interrelación que se da entre una persona y su entorno. Las interacciones se convierten en oportunidades de aprendizajes y actividades sociales que implican reciprocidad y cooperación.

El propio North (2020) nos recuerda que el aprendizaje de una lengua es un proceso complejo, situado y mediado: por quien aprende, por quien ejerce la función docente, por la organización y el contexto en el que se da la experiencia de aprendizaje, por una persona par. En esa mediación se va co-construyendo un entramado discursivo, en interacciones sociales y, deseablemente, en entornos colaborativos. Los lindes netos y acotados entre mediación lingüística, cultural, social y pedagógica se difuminan en un *continuum*, constantemente actualizado en un aquí y ahora, donde las tareas de mediación textual, conceptual y comunicativa se solapan y se entrecruzan.

3. ALGUNAS EXPERIENCIAS

3.1 ELE en el I año de la Maestría en Pedagogía en la Universidad de Génova

Esta experiencia empezó a desarrollarse durante el periodo pandémico, completamente a distancia y en una situación de emergencia, en marzo de 2020. En el momento en que redactamos este trabajo acabamos de realizar la quinta[7].

La asignatura dentro de la que se realiza la experimentación es un curso de seis créditos (según el sistema europeo de ECTS), impartida en el primer semestre del primer año de una *Laurea Magistrale* (Maestría) en Pedagogía, donde las personas matriculadas pueden elegir una única materia de lenguas extranjeras entre inglés y español.

Pese a que la asignatura se denomina *Lingua e cultura spagnola progredito*, el grupo de participantes abarca a personas principiantes absolutas, otras que tienen un nivel de lengua española alcanzado a través de un curso de lengua española en su carrera trienal anterior, siempre de seis créditos (que les permitió, en aquel entonces, conseguir un nivel entre A1 y A2), otras que habían estudiado español en la escuela secundaria y otras con el español como lengua de herencia. Dependiendo

---

[6] Seguimos la definición de *languaging* (metacharla) que encontramos en Bailini: «uso de la lengua para verbalizar algún proceso cognitivo. Puede darse entre alumno y profesor, entre pares y también de manera individual en forma de habla privada» (2020: 311).

[7] Para seguir la trayectoria de estas experiencias desde más cerca y con más detalles, pueden consultarse los trabajos relevantes de Morelli, a partir de 2020: https://iris.unige.it/simple-search? query=Morelli++Mara &location=&rpp=10&sort_by=dc.title_sort&order=asc.

de los años, las personas que asisten con regularidad a clase varían de 10 a 35. La carga lectiva es de treinta y seis horas frontales, articuladas en dos citas semanales de dos horas cada una, con una duración del curso de dos meses y medio, aproximadamente.

Los objetivos y los resultados del curso declaran la apuesta de experimentar una vivencia práctica de mediación (primando la interacción oral, tanto en presencia como a distancia), y de acción colaborativa para las futuras pedagogas, muchas de las cuales ya están trabajando como educadoras en diferentes contextos socioeducativos, es decir, en ámbitos sociales complejos[8].

De hecho, aunque el curso se ha desarrollado de manera totalmente presencial en estos últimos dos años, se han mantenido los trabajos grupales, con relativas entregas (ver la tabla a continuación). Los grupos (integrados, en media, por cuatro estudiantes) están libres de reunirse en presencia o a distancia. De todas maneras, los «productos» de sus entregas son siempre breve sesiones grabadas en video, de unos diez-doce minutos. A lo largo de estos cinco años de experimentación podemos contar con un corpus de datos videograbados de interacciones comunicativas en pequeños grupos, la mayoría realizadas a distancia, por la aplicación *Teams* o afines, de unas 18 horas totales.

Los grupos están libres de entregar cualquier parte de su encuentro, pero, por lo general, entregan una interacción de la que se desprende lo que están realizando para cumplir una determinada tarea (por ejemplo, la organización interna del grupo para avanzar en la realización de un artefacto; lo que piensan acerca de las temáticas que se presentaron en el aula; su autoevaluación personal y grupal, tanto a nivel de sentido de pertenencia al grupo[9] como de lengua española[10]).

Partiendo de la macro contextualización arriba expuesta, huelga decir que la metodología se funda en la investigación «form-acción», y en considerar la mediación como un eje pedagógico, didáctico y metodológico, y no solo una caja de herramientas que se aplican a lo largo de una serie de encuentros y de clases.

Se trata de una apuesta metodológica que intenta entrelazar la didáctica, la investigación aplicada y la tercera misión, basándose en la implicación y el acompañamiento de perfiles heterogéneos en los recorridos de aprendizaje, favoreciendo las interacciones positivas, detectando necesidades, observando actitudes e incluso haciendo emerger conflictos, pero gestionándolos de forma no destructiva. El tema de la autorreflexividad (también para las personas más expertas, incluida la docente) se convierte en un paso imprescindible de todo el proyecto y el proceso.

---

[8] Véase el programa de la asignatura: https://corsi.unige.it/off.f/2023/ins/64762?codcla=9922

[9] La ficha utilizada puede consultarse en: https://drive.google.com/file/d/1xLDaSdbFCz95Gr6Czurmzrn_U37_ts13/view

[10] Puede consultarse en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/, pp. 197-201.

A continuación, se ofrece un resumen gráfico de la organización de las semanas del curso, por lo que atañe a los aspectos esenciales relacionados con nuestros ejes teórico-metodológicos. Todos los encuentros incluyen una parte que se define «rincón de la lengua» en la que se corrigen los trabajos grupales y se revisan temas gramaticales.

Semana 1	Presentaciones mutuas y reflexiones acerca de la experiencia en ELE o con las lenguas extranjeras en general. Revisión del programa del curso, haciendo hincapié en los objetivos.
Semanas 2 y 3	Creación de los grupos (elección libre, único requisito: por lo menos una persona en el grupo con un nivel de ELE superior a las demás) y del sentido de pertenencia al mismo (ver las reflexiones a continuación).
Semanas 5, 6 y 7	Actividades en el aula relacionadas con la mediación[11]. En esas semanas, los grupos entregan también las interacciones grabadas (preferentemente en video) de sus metacharlas acerca de la organización de las tareas a llevar a cabo.
De la semana 4 a la semana 8	Fuera del aula, los grupos trabajan de manera autónoma para crear un «artefacto» que debe incluir: intereses personales y grupales, aspectos relacionados con las actividades de aula y elementos ligados a las asignaturas de especialidad que están cursando en el mismo semestre (sociología y evaluación de políticas sociales, filosofía, metodología de la investigación en el ámbito educativo, bioética, variando levemente según los años).
Semana 8	Exposición en plenaria de los artefactos diseñados por lo grupos y valoración en caliente de los mismos.
Semana 9	Finalización del recorrido, con correcciones, actividad final colectiva y valoración en frío.

Tabla 1. Articulación de las semanas del recorrido

No tenemos el espacio para analizar algún ejemplo concreto de interacciones grupales; por consiguiente, hemos preferido dejar una descripción de lo que intentamos hacer, con qué tipo de material y con qué perfiles de estudiantes, esperando animar a que se intenten replicar algunas de las actividades propuestas, ajustándolas a los contextos específicos.

Una última reflexión: las primeras semanas son esenciales para establecer una relación de confianza mutua entre las participantes como grupo-clase, entre las participantes y la docente, y entre las participantes en sus respectivos grupos de trabajo. La elección del nombre y del eslogan del grupo, su foto, la exposición de

[11] Las actividades replican (ajustadas por motivos de tiempos y de número de participantes) las del Curso de mediación comunitaria entre pares elaborado por los equipos del proyecto Erasmus+ Cooperatively Trasmediate aCT ya citado. Otros ejemplos:https://ipb-mediacion.herokuapp.com/curso/0/page/1,https://ipb-mediacion.herokuapp.com/curso/1/ page/1, https://ipb-mediacion.herokuapp.com/curso/5/page/ 3

los intereses individuales en búsqueda de una negociación hacia los comunes no constituyen solo una posibilidad de repasar funciones comunicativas y estructuras gramaticales básicas, sino también de empezar a poner en práctica la mediación de conceptos y de la comunicación, según lo declarado en los descriptores del *Volumen Complementario* del *MCER*. En suma, co-construir una comunidad de aprendizaje, compartiendo debilidades y lagunas, pero también recursos y competencias.

3.2 Español L2 en comunidades y escuelas indígenas, ¿una experiencia de mediación contra el ciclo de *Language shifting?*

Desde una combinación de procedimientos de mediación pedagógica y sociocultural, incluimos en estas reflexiones los casos de escuelas de educación básica mexicanas con población indígena, insertas en una trayectoria de regulaciones multiculturales de inclusión-participación y la paulatina sustitución de los parámetros asimilacionistas y homogeneizadores de los protocolos de actuación de las instituciones públicas; sin todavía suficiente autogestión ni control comunitario.

En estos contextos, la enseñanza y aprendizaje del español como lengua materna (L1) o como segunda lengua (L2) no existen como asignaturas en los programas de estudio actuales del sistema escolar indígena. L1 vs. L2 constituyen, técnicamente, un resabio nunca aplicado formalmente en las políticas «bilingües» proclamadas en el último cuarto del siglo XX, que plantearon transformar el conflicto lingüístico e intercultural «lengua materna indígena vs. lengua española», en un inalcanzable bilingüismo aditivo enriquecedor[12].

En suma, la enseñanza/aprendizaje escolar del español como L2 es parte de un discurso institucional obsoleto, que no considera aún los enfoques plurilingües integrados en la enseñanza de lenguas en escuelas indígenas y de hijos de migrantes (Masats y Noguerol 2023), pero que contiene indicios del jerárquico y conflictivo andamiaje de la historia sociolingüística y educativa de México. Se puede afirmar que la educación bilingüe indígena se invoca como una serie de contextos y eventos relevantes, donde los diferentes involucrados y los temas se configuran en diferentes marcos de tiempo y espacio[13].

---

[12] En México, una de las vías consiste en la enseñanza del español como L2. En este período, destacan dos innovadoras propuestas de español L2: 1.º *Juegos para aprender castellano,* de Mauricio Swadesh (1979) y 2.º *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos,* de Gloria Bravo Ahuja (1977), las cuales tuvieron aplicaciones muy parciales y discontinuas en el sistema escolar indígena.

[13] Apoyándonos en el análisis cronotópico de Blommaert (2017) y Rampton (2022), podemos afirmar que la educación bilingüe indígena pone en operación ordenadamente conjuntos de atribuciones socioculturalmente, que definen la trama (qué puede suceder y cómo), los actores (quién puede actuar, y cómo) y los universos normativos morales o políticos involucrados en lo que sucede. De esta manera, el solo mencionar «lengua materna indígena» puede bastar para invocar un cronotopo de educación diferenciada legítima, en torno del cual giran atribuciones autogestivas, ambigüedad didáctica, control pedagógico verticalista, etc., que niegan la relevancia de los patrones de cambio y desarrollo que dicen promover.

La experiencia semilongitudinal que realizamos en escuelas indígenas de los Estados de Oaxaca, Chiapas, Michoacán, Veracruz y Chihuahua desde 2019 hasta junio de 2023[14], procede de una mediación de seminarios de reflexión y actualización pedagógica con una legión de pares de maestros indígenas, seguida de un ciclo de capacitación *in situ* para aplicar enfoques plurilingües en escuelas mixes de Oaxaca y purépechas de Michoacán. Este diseño de mediación se cerró con un ciclo de prácticas autogestivas de los maestros capacitados, videograbadas con procedimientos compatibles con principios de la sociolingüística interaccional y del microanálisis etnográfico (Erickson, 1989), las cuales nos permitieron identificar y contrastar el rol de los tres tipos de «pares afines»: maestros indígenas, dirigentes comunitarios o sindicales y técnicos del sistema escolar, que inciden en la calidad y la pertinencia de los aprendizajes de lenguas que se promueven en la clase.

Con una perspectiva integrativa, se estableció con los docentes y otros pares colaboradores de esta experiencia un enfoque multimodal plurilingüe en la enseñanza y aprendizaje en el aula. Comentamos brevemente a continuación las prácticas docentes videograbadas, que no mostraremos por razones de espacio.

Primero decir que estas prácticas docentes autogestionarias son «toleradas» (no discutidas ni autorizadas) por los pares técnicos de origen indígena que acompañan el proceso escolar.

Luego, vale la pena mencionar que las estrategias compartidas en la escuela y en la comunidad están determinadas por la cultura local, reafirmadas por todo el *continuum* de pares etnoculturales. En estas clases los maestros logran sus objetivos de comprensión y cooperación a partir de reglas de cambio de código: la estrategia que resulta sumamente exitosa es el cambio a la lengua intragrupal, dando la palabra a alumnos con mayor proficiencia en lengua mixe, que inicien las equivalencias léxicas partiendo de la lengua indígena. ¿En qué reside la eficacia de esta estrategia? El cambio de código español-inglés-lengua indígena (mixe, purépecha, tseltal, etc.) significa apelar a una lealtad grupal o a lo que los alumnos conocen mejor acerca de su entorno familiar. Es a través de la activación de estas normas grupales como los maestros logran la cooperación de los alumnos.

La cuestión es que las comunidades indígenas actuales ya no son monolingües, sino multilingües. Pero la política del lenguaje encarnada por los pares-afines solo concibe la educación escolar indígena como la enseñanza separada de dos lenguas, pero jamás la presencia simultánea de ambos idiomas. Pero, esta no es la

---

[14] Promovimos con los docentes indígenas un enfoque multimodal plurilingüe en la enseñanza y aprendizaje en el aula. Nos basamos en la categoría de «tarea comunicativa» (Erickson, 1989), la cual se diseña como ciclos de acción (usando el clásico patrón «apertura, desarrollo y clausura») y las acciones consisten en microhabilidades tales como comprender, expresarse en cualquier lengua y normalizar la multiplicidad de lenguas usadas por los alumnos. Cabe agregar, por último, que esta experiencia mediadora resultó muy interrumpida por el cierre de escuelas a causa de la pandemia de COVID-19 y suspendida en el caso de las escuelas indígenas de Veracruz (nahuas), Michoacán (purépechas) y Chihuahua (tarahumaras) debido a la movilidad de los colaboradores docentes indígenas.

concepción del multilingüismo que tienen los alumnos, que se centra en la resolución de tareas comunicativas específicas locales: usar *videogames*, interactuar con foráneos, comprender publicidad en Internet y en la televisión. Ante esta situación, tanto la lengua indígena como el español y el inglés representan para los niños recursos para alcanzar un mismo objetivo; es decir, pueden cruzarse de carril. En este sentido, las prácticas discursivas no son prácticas monolingües. Y en este contexto, el español adquiere otro estatus.

En síntesis, las convergencias ideológicas sobre la diversidad sociolingüística y el papel de la escuela por parte de los pares afines se expresan en tres características cognitivo-comunicativas de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua:

- *Orientación hacia el control del proceso educativo*. Este fenómeno de control cognitivo consiste en dos perspectivas. Primero, es una suerte de respuesta que se origina desde el aula, que representa lo local, lo específico de los procesos escolares, y que replica las políticas educativas y culturales globales. La segunda perspectiva proviene de la corriente de democratización y de apertura que se vive en el país y que intenta transferir estilos de participación decisoria y propositiva desde las bases comunitarias.

- *Viabilidad de la comunicación plurilingüe intercultural*. ¿Qué condiciones pueden permitir instalar la pluralidad y el reconocimiento de la diversidad etnolingüística y comunicativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje? La teoría educativa contemporánea ha reconocido que el alumno es el artífice de sus aprendizajes, de modo que no está obligado a pensar como el maestro o con la lógica de los libros de textos (Cruz, 2023). Sin embargo, los maestros sustentan sus acciones y sus significados formativos en los objetivos y contenidos programáticos institucionales y comunitarios. He aquí un dilema de la comunicación educativa: mantener el paralelismo asimétrico del proceso escolar o transformar la función del profesor. La educación escolar indígena bilingüe ha sido particularmente perjudicada por este dilema de la enseñanza (Muñoz Cruz, 2020).

- *Enfoque gestionario del aprendizaje aproximado a los repertorios plurilingües*. Las prácticas pedagógicas observadas muestran la falta de integralidad y de completitud de los ciclos de trabajo escolar. Los acercamientos etnográficos, justamente, han permitido detectar que en la práctica escolar dominan los ciclos fragmentarios o inconclusos en la construcción escolar del conocimiento.

Otro problema no menor es el papel receptivo del alumno frente al aprendizaje, especialmente cuando la interacción educativa se estructura sobre la base de la lengua escrita, un fenómeno identificado como la *mutación de las prácticas comunicativas en contenidos curriculares*: ¿qué rol juega el sujeto que aprende en ese proceso de conocimiento? Normalmente el conocimiento surge del programa, del currículo. El caso de la lengua es particularmente revelador. Aun cuando se

esté usando el mixe, el purépecha o el rarámuri, se enseñan y usan las lenguas con nociones formales, gramaticales, desvinculadas de la comunicación cotidiana. La lengua materna no es la ganancia formativa que esperábamos en la educación.

En definitiva, la formación de los alumnos indígenas sigue padeciendo, en las escuelas bilingües indígenas de México, de la disyunción entre los contenidos programáticos y las prácticas socioculturales cotidianas. Los objetivos formativos siguen constreñidos al cumplimiento del programa escolar y a privilegiar la información escolar por sobre los aprendizajes del alumno.

4. CONCLUSIONES Y ASIGNATURAS PENDIENTES

Las dos experiencias que se acaban de describir apuntan a promover y descubrir el papel esencial de los repertorios lingüísticos y de los recursos comunicativos y cognitivos a disposición no solo del alumnado, sino también de las personas docentes. Intentan rehuir de las prácticas de control y de dominio desde arriba para potenciar procesos colaborativos y mediadores, también autogestivos, capaces de fomentar la autorreflexividad y el empoderamiento de todas las personas implicadas en el proceso pedagógico. Al hacerlo, se enfrentan con numerosos desafíos que, por un problema de espacio, dejamos solo bosquejados. Ambas experiencias demuestran la necesidad de revisar las prácticas didácticas, ajustándolas al contexto concreto y a las interacciones positivas que se pueden crear dentro de los grupos de estudiantes en un proceso de mediación continuo que implica también a los docentes y facilitadores. Evaluar, en un contexto complejo, supone el desafío de activar sistemas de auto-evaluación y de evaluación entre pares que chocan, a veces, con la necesidad de cerrar una asignatura o un curso con una evaluación sumativa, un «juicio» o «una nota»[15].

Ambas experiencias muestran también el potencial de mediaciones pedagógicas y socioculturales que permiten estimular, aunque erráticamente, el desarrollo de repertorios plurilingües para realizar tareas que fomenten las características cognitivas, lingüísticas y culturales del estudiantado. Erráticamente porque, por el momento, la valorización del plurilingüismo y de la educación multilingüe (que no sea solo la adición de la lengua inglesa) son seguramente banderas desplegadas a lo largo y ancho de muchos países, pero difíciles de realizar en la práctica, superando una concepción de las lenguas como entes separados y una noción de multilingüismo como sumatoria de prácticas aisladas en cada lengua.

Finalmente, resulta muy significativo reconocer que la organización cronotópica del lenguaje como campo de discursos experienciales y políticos demuestra

---

[15] El trabajo de fin de maestría de una pedagoga, Erica Benassi, que se había formado en mediación con nuestro equipo y que era tutora par de la asignatura en aquel entonces, nos ayudó a encarar este tema. Benassi, E. (2023). *La mediazione a supporto della valutazione tra pari: esperienze di ricerca azione nell'apprendimento della lingua spagnola*. Università degli Studi di Genova, trabajo de fin de maestría no publicado.

ser una parte importante de los aparatos idiomáticos-ideológicos por medio de los cuales descodificamos nuestros mundos sociolingüísticos de vida y las formas en que encajamos en ellos. En consecuencia, las diferencias entre «*ser de aquí*» y simplemente «*residir aquí*», se articulan invocando diferentes historicidades de origen, movilidado, estabilidad y cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bailini, S. (2020). *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Sesto San Giovanni/Milano/Udine: Mimesis.

Blommaert, J. (2017). «Chronotopoes, Scales and Complexity in the Study of Language in Society». En *Engaging Superdiversity. Recombining Spaces, Times and Language Practices*. Eds. K. Arnaut, M. Karrebaek, M. Spotti y J. Blommaert. Bristol: Multilingual Matters, pp. 47-64.

Cruz, G. (2023). «Alfabetización inicial y aprendizaje del español como lengua materna: hacia una gestión empírica de las tareas académicas en la pandemia». En *Usos, enseñanzas, aprendizajes de lenguas en la escuela y en la sociedad*. Ed. H. Muñoz Cruz. México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 18-56.

Erickson, F. (1989). «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza». En *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Ed. M. Wittrock. Barcelona: Paidós, pp. 203-247.

Ferrería Durán, B. (2020). «El *feedback* correctivo oral en aprendices principiantes de ELE: del desarrollo de la conciencia metalingüística a la autocorrección y la corrección entre pares». En *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*. Eds. P. Taboada de Zúñiga Romero y R. Barros Lorenzo. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 299-312. Documento de Internet disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/ 29/29_0020.pdf [Fecha de consulta 27.01.2024].

Haugen, E. (1974). «Lingüística y planificación idiomática». En *Lecturas universitarias 20. Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. Eds. P. Garvin e Y. Lastra México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 278-302.

Masats, D., Noguerol, A. (2023). «Desarrollando el plurilingüismo para aprender el español L2». En *Usar, enseñar, aprender lenguas en la diversidad, globalización y movilidad*. Ed. H. Muñoz Cruz. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, pp. 17-54.

Mason, M. (ed.) (2008). *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. MA-Oxford: Wiley-Blackwell.

Muñoz Cruz, H. (2020). «Formación de educadores interculturales, perspectivas desde el desarrollo educativo incluyente y la evaluación de proyectos interculturales». En *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. (Eds), G. Czarny, C. Navia y G. Salinas. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 83-107.

North, B., Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe. Documento de Internet disponible en: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languageslearning-teaching/168073ff31 [Fecha de consulta 27.01.2024].

North, B. (2020). «The CEFR renewed: inspiring the future of language education». *Italiano LinguaDue* 1: 549-560. Documento de Internet disponible en: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13945 [Fecha de consulta 27.01.2024].

Piccardo, E. (2020). «La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0». *Italiano LinguaDue* 1: 561-585. Documento de Internet disponible en: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13946 [Fecha de consulta 27.01.2024].

Rampton, B. (2022). *Linguistic Practice in Changing Conditions*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Villamil, O.S., De Guerrero M.C.M. (2006). «Sociocultural theory: A framework for understanding the social-cognitive dimensions of peer feedback». En *Feedback in Second Language Writing*. Eds. F. Hyland y K. Hyland. New York: Cambridge University Press, pp. 23-41.

Consejo de Europa (2020): *Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Documento de Internet* (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa [traducción española: 2021]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/default.htm

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.