

Entrevista – CLIL/AICLE

Conversaciones sobre lenguas: Entrevista a Darío Banegas

Darío Luis Banegas

Universidad de Edinburgo

Dario.Banegas@ed.ac.uk



Resumen: En esta entrevista, Darío Luis Banegas y Mariano Quinterno conversan sobre tres grandes temas: (1) conceptos y prácticas situadas alrededor del aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE), (2) la necesidad de contribuir a la circulación democrática del conocimiento basado en investigaciones, y (3) la importancia de la identidad, el translenguar, y la justicia social en la agenda de la educación en lenguas.

Palabras clave: AICLE – conocimiento – identidad – justicia social

Abstract: In this interview, Darío Luis Banegas and Mariano Quinterno discuss three broad topics: (1) concepts and practices on content and language integrated learning (CLIL), (2) the necessity of contributing to democratic knowledge flow based on research, and (3) the importance of identity, translanguaging, and social justice in the language education agenda.

Key words: CLIL – knowledge – identity – social justice

Entrevista llevada a cabo el 20 de mayo de 2020

Mariano Quinterno: Buenas noches, Darío. Lo primero que te quiero preguntar es: ¿qué mitos o concepciones erróneas existen, en general, en torno a CLIL -o al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)-, y cuál es tu concepción de él?

Darío Banegas: El mito, generalmente, tiene que ver con pensar que CLIL es para una escuela bilingüe, y donde la educación bilingüe tiene una traza elitista. Es decir, solo se va a hablar de bilingüismo en Latinoamérica desde una concepción de la elite (Pimentel Siqueira, Landau, & Albuquerque Paraná, 2018). La elite accede al bilingüismo, a la educación bilingüe, no así los “mortales” que no estamos en la educación bilingüe. Ese es por ahí un concepto equivocado -o no- de lo que es CLIL. Porque también pasa lo siguiente: siempre, quizás, cuando hablamos sobre CLIL, la vinculación va a ser con la educación bilingüe porque es verdad que es lo que la educación bilingüe hace; esto de dar un contenido curricular a través de otra lengua. La concepción de CLIL que manejo es la integración de contenidos y lengua extranjera a través de diferentes modelos que se adaptan a condiciones particulares (Coyle, Hood, & Marsh, 2010).

Mariano Quinterno: Pero en tu experiencia como docente, cuando vos lo empezaste a implementar, no trabajabas en una escuela bilingüe. ¿O me equivoco?

Darío Banegas: No. Todos los trabajos de CLIL que hice hasta el momento siempre han sido en escuelas secundarias del Estado en Esquel (Chubut, Argentina).

Mariano Quinterno: Yo a veces tengo la sensación -decime vos qué opinás de esto porque es una sensación, simplemente, de observar clases en la formación docente- de que hay un fuerte arraigo al trabajo con el sustantivo y el adjetivo en la didáctica de la enseñanza del inglés -sobre todo en la escuela primaria; esto de ir a palabras sueltas y, en general, son sustantivos y adjetivos que se trabajan.

Darío Banegas: Retomando lo anterior que me preguntabas respecto de la concepción de CLIL que tengo, por ahí parte, obviamente, de la literatura (Ball, Kelly, & Clegg, 2015; Coyle et al., 2010), etc.; pero también de la experiencia, y de ver cómo diferentes contextos se apropian de ese término. El término CLIL -y el concepto inicial- arranca con la Unión Europea. Hay una decisión política detrás, y hay fondos para crear en la Unión Europea una sociedad plurilingüe, donde una de las lenguas que va a operar va a ser, generalmente, el inglés. Este CLIL puede ser tanto dar una materia en inglés con el apoyo de la lengua, como una clase de inglés donde los temas vengan del currículum que tienen los estudiantes en la escuela. Y ahí es donde retomo esto que decías de los sustantivos y los adjetivos. Por ahí, la gramática como contenido -el elemento explícito- sigue siendo prioridad en el currículum escolar. Sin embargo, en CLIL la gramática está pero desde la función de la estructura para crear significados, no por la forma en sí misma. Entonces, cuando pensamos una clase del contenido, si mi contenido es, por ejemplo -y desde el lado de la materia que quiero enseñar (ej. ciencias)-, describir el sistema circulatorio; voy a pensar qué estructuras gramaticales van a responder a la descripción como función de la lengua.

Mariano Quinterno: Quizás, entonces, estaría bueno repensar un poco la definición de contenido que tenemos porque, en general, cuando le preguntás a un profesor de idiomas “¿Qué contenidos trabajaste el año pasado?”, te responden con gramática o con léxico.

Darío Banegas: No deja de ser contenido. A veces, eso es lo que las personas que pueden llegar a ser críticas de CLIL van a decir: “Bueno, pero la clase de inglés ya tiene contenido”. Y, es verdad, tiene un contenido lingüístico; lo que le va a agregar CLIL es un contexto más amplio de índole curricular. Entonces, en vez de trabajar, digamos, la función de la descripción diciendo lo que tienen puesto tres modelos, vamos a describir el sistema solar.

Mariano Quinterno: Algo más funcional.

Darío Banegas: Yo me acuerdo una vez, cuando empezamos en un colegio secundario en Esquel, de acuerdo al programa, teníamos que enseñar la voz pasiva en pasado. Entonces, el juego fue ver qué contenido de la escuela nos iba a habilitar a narrar un hecho, a criticar un hecho y a incluir la voz pasiva. Y usamos la Segunda Guerra Mundial y, sobre todo, la Batalla del Río de la Plata. Ahí fue donde CLIL hacía clic porque no era repetir el mismo contenido que vieron en español en inglés. Hicimos un andamiaje de esos contenidos en los conocimientos previos de los estudiantes, que sabían de historia, pero le agregábamos la cuestión de la Batalla del Río de la Plata.

Mariano Quinterno: Quizás ahí lo léxico-gramatical cobra contexto, les estás brindando las dos cosas.

Darío Banegas: Y donde tiene un significado especial porque estamos narrando un hecho histórico que los estudiantes conocen, saben y, entonces, pueden aportar. La educación, el aprendizaje, no se trata solamente de todo lo que los estudiantes quieren, sino de lo que necesitan, y lo que nosotros, como profesionales, consideramos que necesitan. Y me acuerdo de que lo que pasaba era que aquellos chicos que en la clase “comunicativa” de inglés tradicional no participaban, si los tópicos que actuaban de contexto, de elemento cohesivo para el aprendizaje, estaban vinculados con alguna cuestión de lo que ellos tenían conocimiento, comenzaban a participar porque ahora la clase de inglés cobraba sentido; podían hablar de temas que los sacaban de lo obvio. Eso es lo que, junto a colegas maravillosos de Esquel, siempre tratábamos de hacer. Obviamente, a veces nos salía bien, y a veces nos salía horrible. Cuando salía bien, tratábamos de ver qué teníamos que potenciar y reforzar, y de seguir haciéndolo; y si nos salía mal, tratábamos de ver por qué nos había salido mal, o por qué no habíamos cumplido los objetivos que nosotros esperábamos, y revisábamos. Y en esa revisión, siempre los incluíamos a los estudiantes; los estudiantes siempre eran parte de esa evaluación del quehacer nuestro. Por ahí, esta cuestión nos cuesta romperla porque seguimos atados a los libros de texto. El libro de texto sigue teniendo el foco en la gramática porque, obviamente, ese libro de texto responde a las necesidades del mercado: si los docentes quieren seguir teniendo la “cosa” gramatical, el libro de texto les va a dar eso. CLIL también nos permite ir construyendo esta cuestión de decir: “Bueno, primero entendemos lo que estamos leyendo, hablando, escuchando, etc.; lo vamos analizando, y vamos trabajando la lengua como herramienta que me permite construir significados”. Y, en ese proceso, vamos acompañando a los estudiantes, y hacemos andamiaje para que se vuelvan críticos de un hecho, planteen pensamientos divergentes, puedan ver diferentes opiniones, diferentes opciones, para que puedan crear, para que puedan evaluar con fundamento y con la lengua que tienen.

Mariano Quinterno: Para poder hacer este trabajo que acabas de mencionar de los contenidos, ¿creés que sería bueno que los docentes lean o intenten conocer los diseños curriculares de otras materias?

Darío Banegas: Nosotros, en algunos casos, sí leíamos los contenidos mínimos que proponía el diseño curricular de ese momento de la educación secundaria—ya sea la básica o la orientada— en Chubut; y, si no, directamente hablábamos con los profesores. Nosotros elegíamos temas en los que nos sintiéramos más a gusto, y a los estudiantes les decíamos: “Miren, yo no les voy a enseñar química porque claramente profesor de química no soy, pero vamos a elegir temas con los que nosotros estemos más cómodos, y donde podamos construir conocimiento entre todos. En algunos temas, nosotros vamos a proponer las actividades y, seguramente, las aclaraciones conceptuales van a venir de ustedes”. El objetivo era hacer un trabajo que sea sistemático, colaborativo, y extendido en el tiempo, y que no se vea como un agregado a la materia, sino que sea parte integral de ese espacio.

Mariano Quinterno: Por tu investigación sobre CLIL, habrás conocido su implementación en varios lugares, no solo en Argentina. ¿Qué experiencias positivas o experiencias de trabajo interesante pudiste conocer, y a qué creés que se debe que CLIL haya sido usado de manera efectiva o interesante en esos casos?

Darío Banegas: Hay un variopinto. Yo he tenido la fortuna de leer publicaciones o ir a diferentes escuelas -sobre todo en Europa-, y mucho tiene que ver con la

formación docente. Por ejemplo, lo que Austria está generando desde hace un tiempo es que las carreras docentes son bilingües; los docentes salen preparados bilingües. Entonces, pueden dar su clase de historia tanto en alemán como en inglés, por ejemplo. La formación docente está planteada desde ese lugar. En España, y como en otros países también europeos, lo que ocurrió fue que, en algunos casos, la implementación de CLIL fue ascendente; y, en muchos otros, fue una bajada. Esa bajada hacía que los docentes no tengan opción; y ahí, o se las arreglaban o el sistema educativo les brindaba capacitaciones. En otros lugares como Holanda, Polonia, etc., fue un CLIL progresivo en función de los recursos que tenían: quizás, en un año escolar, solo una materia se daba en otra lengua; al otro año, otra materia; y así sucesivamente. Otras opciones pueden ser también: una unidad de esa materia se da en otro idioma, o el material de lectura o videos pueden estar, por decirte, en francés o en inglés, pero la clase se da en inglés; es decir, esa otra lengua ingresa con el contenido de alguna manera y en diferente grado. Van a tener diferentes objetivos –claramente–, diferentes puertas de entrada, pero el contenido curricular es el eje, el elemento cohesivo de los aprendizajes de los estudiantes, y de ese universo que se genera dentro y fuera del aula.

Mariano Quinterno: Me parece interesante que, si bien ahora nos estás contando tu experiencia de lo que vos viste de los diferentes modelos de CLIL, vos empezaste hablando de lo que hiciste en escuelas públicas en Esquel.

Darío Banegas: Sí, y el CLIL que se implementa en la Unión Europea es en las escuelas públicas. Pueden tener más fondos, menos fondos –en las escuelas bilingües de elite esto no es novedad–; pero todo lo que estoy contando está ocurriendo en la escuela pública. Es ahí donde está el cambio, y donde nos tenemos que hacer cargo. Lo interesante es esto: yo nunca esperé una política o una bajada que me dijeran si se podía hacer o no, lo hice. A veces ocurre que queremos un cambio, pero que nos digan de arriba, que baje una ley, una ordenanza. Pero tampoco hay que decir “bueno, pero es Europa”. Un país que en Latinoamérica hace punta en CLIL es Colombia (ej. McDougald, 2015).

Mariano Quinterno: Lo que estás diciendo es interesante porque si nosotros somos defensores de la escuela pública, y creemos que, por ejemplo, CLIL puede traer un beneficio y puede funcionar; si nosotros ya desde el vamos decimos: “No va a funcionar;” nosotros mismos obturamos esa posibilidad.

Darío Banegas: Siempre hice cosas en las que creo. Y si bien yo soy muy fan de CLIL, también soy consciente de que no puedo –ni quiero– imponer que todo el mundo vaya a “clilear” por la vida porque esto depende de los intereses, de los recorridos personales, de contextos, de situaciones. A veces, una cuestión que pueden esgrimir los docentes es: “No, esto no lo puedo hacer en mi escuela porque los chicos tienen muy bajo inglés”. A mí siempre me gustaron las clases donde los chicos tenían “muy bajo inglés” porque decía: “Esto es tierra fértil, acá le ponemos toda la magia junta”. Y de hecho, el Estado, mal o bien, me está pagando para que ese bajo nivel de inglés cambie.

Mariano Quinterno: Y, hace un rato, diste un ejemplo con una función de la lengua muy sencilla, como es la de la descripción.

Darío Banegas: Se trata de que hagan algo de lo que sean parte, que se apropien, que esté centrado en su contexto, que les resulte significativo, y que no tengan esta concepción de que el inglés, y los pueblos que la hablan, siempre es la

cultura superior; la cultura a la que todos aspiramos porque son todos divinos, profesionales, de clase media, rubios, etc.

Mariano Quinterno: Estereotipos culturales.

Darío Banegas: Exactamente. Estereotipos que se van reproduciendo. Y, a veces, sin querer, los docentes continuamos ese colonialismo y reproducimos esos patrones.

Mariano Quinterno: Hay algo que siempre me llamó la atención de cuando circula algún material o, por ejemplo, lo que hacés con la revista de FAAPL. Lo que noto es que ponés un gran énfasis en circular, en que circule la información, los *papers*, el trabajo. Me parece muy interesante esto de la circulación.

Darío Banegas: Sí. Eso es el trabajo colaborativo, donde rompemos con el aula, y se cuenta, y se comparte. No se trata de decir: “Lo que yo hice lo tiene que hacer todo el mundo.” Esto es lo que hicimos nosotros, nos resultó así, y después, entre todos, vamos tomando qué hacer y qué no. Y esto de la escritura para publicar o de compartir también permite eso; pero, sobre todo, a nivel más conceptual si se quiere, va a permitir crear marcos teóricos locales y basados en los trabajos en nuestro país. A veces –y esto quizás vaya a parecer muy mercantilista de mi parte–, siento que tenemos que poder vendernos más y contar más las cosas. En mi caso, todos los *papers* que escribo, los publico en Facebook.¹ En definitiva, esa es la gracia. Hacer una investigación que no se lea y donde no circule el conocimiento; esa investigación ha sido de lo más inútil. Como ocurre con cualquier investigación, experiencia o trabajo de campo que hagamos; si no la podemos compartir, se pierde un poco la posibilidad de construir comunidad.

Mariano Quinterno: Y se pierde el sentido mismo de la investigación.

Darío Banegas: Sí, y también de crear o poder posicionarnos desde otro lugar. Con una colega, escribimos un *paper* (Banegas & Cad, 2021) sobre la no circulación del conocimiento, o la no democratización del conocimiento, y una de las cosas que vimos, que nos llamó la atención, fue que la gente no se cita entre ellos. Muchas de las explicaciones eran: “Bueno, porque los *papers* no son de buena calidad.” Es cierto que hay algunos de calidad cuestionable, pero en una comunidad donde todos están dudando de la calidad del otro, claramente eso genera que nadie diga nada. Entonces, es importante ser críticos, pero ser siempre críticos en lo constructivo; críticos en el qué se puede hacer y nunca en qué no hay; en cómo un artículo o una experiencia se puede tornar valioso para otros contextos u otras situaciones.

Mariano Quinterno: Darío, para ir cerrando, ¿cuáles te parecen que son los temas centrales hoy en la agenda global de la enseñanza de las lenguas, y qué temas ves que están un poco callados, invisibilizados, socavados?

Darío Banegas: Hay temas que son centrales, como la cuestión de la identidad; con una mirada crítica –una mirada de sujetos políticos– del sistema educativo, de la identidad de los docentes y estudiantes, de las identidades a través de las diferentes lenguas, etc. Un tema que está teniendo tracción es la cuestión del bienestar, pero desde un lugar más crítico; no como esta cosa positiva del ser feliz

¹ Los artículos están disponibles de manera gratuita en https://www.researchgate.net/profile/Dario_Banegas

con lo que tenés. Por ahí también –y muy relacionado con CLIL–, el concepto de *translanguaging* o *translenguar*: el uso de más de una lengua dentro de la clase; y eso es también algo que CLIL tiene, donde las lenguas que manejan los estudiantes son herramientas de aprendizaje. Ese es un tema que está muy en debate. También la motivación, el desarrollo cognitivo de los estudiantes, cuestiones de justicia social; y algo que está mucho en la agenda son las pedagogías culturalmente sustentables y situadas, que va a estar relacionado con lo que decíamos hace un rato de la circulación del conocimiento y marcos teóricos locales.

Mariano Quintero: Y también con la identidad, que acabás de mencionar.

Darío Banegas: Exactamente. Si bien por ahí no son temas súper nuevos, comienzan a ingresar con más fuerza a partir de estudios, de debates y de investigaciones en el área de las lenguas extranjeras.

Mariano Quintero: ¿Y la cuestión de género?

Darío Banegas: Cuestiones de género también. Todos estos temas son centrales, pero tiene que seguir siendo central el aprendizaje de la lengua. Con cualquiera de estos temas, siempre va a tener que ir a la par la cuestión de si esos aprendizajes de la lengua se aprenden de manera más significativa, si los estudiantes aprenden mejor, si aprenden de manera más rápida. Y algo que se sigue trabajando es la edad de los estudiantes: si aprender más temprano equivale a aprender más, o es la cantidad de *input* que tienen toda junta; ya sea cuando tienen tres años o cuando tienen dieciocho.

Mariano Quintero: Es un debate que no se termina más.

Darío Banegas: Claro, pero eso también hace que sigamos trabajando y se siga incentivando la investigación docente.

Para ver la entrevista en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=-YQwZXevTYA>

Referencias bibliográficas

- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford University Press.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- McDougald, J. (2015). Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(1), 25-41.
- Pimentel Siqueira, D. S., Landau, J., & Albuquerque Paraná, R. (2018). Innovations and challenges in CLIL implementation in South America. *Theory into Practice*, 57(3), 196-203.

PREGUNTAS FUERA DE LA CAJA

- ¿De qué maneras podemos trabajar la interculturalidad o la educación sexual integral desde la integración de contenidos curriculares y lengua extranjera?
- ¿Nos ayuda esta integración de contenidos y lenguas a pensar más en los significados y funciones que los usuarios crean con la lengua?
- ¿Puede ser esta integración una manera de desarrollarnos profesionalmente?
- ¿A través de qué estrategias podemos incorporar diferentes lenguas en esta integración curricular?
- ¿Podemos pensarnos como diseñadores de materiales para este enfoque desde una pedagogía culturalmente situada?

BIBLOGRAFÍA SUGERIDA PARA SEGUIR LEYENDO

- Banegas, D. L., & Cad, A. C. (2021). Knowledge flow in Argentinian English language teaching: A look at citation practices and perceptions. *Educational Action Research*, 29(3), 378–395.
- Banegas, D. L., & Lauze, C. (2020). CLIL and comprehensive sexual education: A case of innovation from Argentina. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 199–209.
- Banegas, D. L., Poole, P. M., & Corrales, K. A. (2020). Content and language integrated learning in Latin America 2008–2018: Ten years of research and practice. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(2), 283–305.
- Bower, K., Coyle, D., Cross, R., & Chambers, G. N. (Eds.). (2020). *Curriculum integrated language teaching: CLIL in practice*. Cambridge University Press.
- Genesee, F., & Hamayan, E. (2016). *CLIL in context: Practical guidance for educators*. Cambridge University Press.
- McDougald, J., & Pissarello, D. (2020). Content and language integrated learning: In-service teachers' knowledge and perceptions before and after a professional development program. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 353–372.
- Porto, M. (2016) Ecological and intercultural citizenship in the primary English as a foreign language (EFL) classroom: An online project in Argentina. *Cambridge Journal of Education*, 46(4), 395–415.