

Políticas lingüísticas del español como lengua segunda: El caso del dispositivo de alfabetización de niños y niñas rusoparlantes en una escuela primaria de Córdoba



Ana Cecilia Pérez

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
ana.perez@unc.edu.ar

Guadalupe Ladrón de Guevara

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
guadalupe.ladron.de.guevara@unc.edu.ar

Trabajo recibido el 28 de febrero de 2026 y aceptado el 14 de mayo de 2026.

Resumen

Este artículo examina la política lingüística del Español como Lengua Segunda (ELS) en un programa de alfabetización destinado a alumnado rusoparlante en una escuela primaria urbana de la ciudad de Córdoba, Argentina. El objetivo es analizar las potencialidades y limitaciones de ese dispositivo y explorar las ideologías lingüísticas que subyacen en los discursos y en las prácticas de enseñanza implementadas. Desde una perspectiva etnográfica y crítica de la política lingüística (Hornberger y Johnson 2011) y en diálogo con la teoría de la política lingüística (Spolsky 2007, 2009), el análisis articula registros etnográficos de reuniones de planificación y observaciones de aula con documentos institucionales y curriculares. Los resultados muestran que las ideologías plurilingües que orientan las prácticas pedagógicas del programa entran en tensión con el mandato monolingüe que subyace en los discursos institucionales y en la normativa curricular provincial. Se concluye que, aunque el programa presenta un carácter innovador en sus dimensiones didácticas, no logró constituirse en una política pública sostenida. El análisis contribuye a visibilizar la necesidad de políticas lingüísticas educativas que reconozcan el plurilingüismo como recurso pedagógico en contextos de migración.

Palabras clave: política lingüística, español lengua segunda, plurilingüismo, escuela, migración.

Language policies for Spanish as a second language: The case of the literacy programme for Russian-speaking children at a primary school in Córdoba

Abstract

This article examines the language policy of Spanish as a Second Language (ELS, from the Spanish acronym) in a literacy program for Russian-speaking students at an urban primary school in Córdoba, Argentina. The aim is to analyze the potentialities and limitations of this educational device and to explore the language ideologies underlying the discourses and teaching practices implemented. Drawing on an ethnographic and critical approach to language policy (Hornberger and Johnson 2011) and on language policy theory (Spolsky 2007, 2009), the analysis integrates ethnographic records of planning meetings and classroom observations with institutional and curricular documents. The results show that the plurilingual ideologies guiding the program's pedagogical practices are in tension with the monolingual mandate underlying institutional discourses and provincial curricular regulations. It is concluded that, although the program is innovative in its didactic dimensions, it did not succeed in becoming a sustained public policy. The analysis contributes to highlighting the need for educational language policies that recognize plurilingualism as a pedagogical resource in migration contexts.

Keywords: language policy, Spanish as a second language, plurilingualism, school, migration.

Políticas lingüísticas do espanhol como segunda língua: O caso do programa de alfabetização de crianças falantes de russo em uma escola de ensino fundamental em Córdoba

Resumo

Este artigo examina a política linguística do Espanhol como Língua Segunda (ELS) em um programa de alfabetização destinado a estudantes falantes de russo em uma escola de ensino fundamental da cidade de Córdoba, Argentina. O objetivo é analisar as potencialidades e limitações do dispositivo e explorar as ideologias linguísticas que subjazem aos discursos e às práticas de ensino implementadas. A partir de uma perspectiva etnográfica e crítica da política linguística (Hornberger e Johnson 2011) e em diálogo com a teoria da política linguística (Spolsky 2007, 2009), a análise articula registros etnográficos de reuniões de planejamento e observações de aulas com documentos institucionais e diretrizes curriculares. Os resultados mostram que as ideologias plurilíngues que orientam as práticas pedagógicas do programa entram em tensão com o mandato monolíngue subjacente aos discursos institucionais e à diretriz curricular provincial. Conclui-se que, embora o programa apresente um caráter inovador em suas dimensões didáticas, não conseguiu constituir-se como uma política pública efetiva. A análise contribui para tornar visível a necessidade de políticas linguísticas

educacionais que reconheçam o plurilinguismo como recurso pedagógico em contextos de migração.

Palavras-chave: política linguística, espanhol como segunda língua, plurilinguismo, escola, migração.

1. Introducción

En los últimos cinco años, la llegada de niños, niñas y adolescentes de origen ruso a las escuelas de la provincia de Córdoba transformó el contexto sociolingüístico de diversas instituciones de gestión pública y privada en todos los niveles de la escolaridad obligatoria. Según datos del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, en 2023 se matricularon cerca de sesenta estudiantes rusoparlantes en escuelas primarias y secundarias de la provincia, la mayoría en la capital cordobesa. Desde entonces se multiplicaron las situaciones educativas en las que conviven estudiantes que no comparten la misma lengua de origen ni la misma cultura educativa.

En un contexto caracterizado por la urgencia, las instituciones educativas enfrentaron el reto de planificar la educación y la integración del alumnado rusoparlante en las aulas cordobesas a través de prácticas en las que el español es, a la vez, vehículo de comunicación de saberes escolares y objeto de aprendizaje. La ausencia de normativa local para la educación lingüística de alumnado no hablante de español y la falta de herramientas en las instituciones para la actuación docente en las aulas llevaron a autoridades ministeriales e institucionales, en conjunto con especialistas, a diseñar e implementar un dispositivo educativo con una metodología, materialidad y temporalidad específicos para la enseñanza del español al alumnado rusoparlante recién llegado.

Nuestro objetivo principal es examinar la política lingüística del Español como Lengua Segunda (ELS) en la enseñanza primaria poniendo énfasis en ese dispositivo innovador tanto por su modalidad de funcionamiento como por las prácticas plurilingües generadas. Nos interesa analizar las potencialidades y limitaciones de tal dispositivo y explorar las ideologías que subyacen en los discursos y en las prácticas implementadas. La atención a las prácticas pretende dar cuenta de los procesos de política lingüística vinculados a la adquisición del español —lengua de escolarización— del alumnado migrante que no la tiene como lengua de origen. Sostendremos que las ideologías que sustentan las prácticas plurilingües en las aulas del programa de ELS entran en tensión con el mandato monolingüe de la política de alfabetización impulsada desde el discurso oficial y la institución.

Para ello, buscaremos contrastar las políticas lingüísticas educativas que operan a nivel provincial e institucional con las prácticas documentadas en el dispositivo de enseñanza de ELS. Las observaciones y registros tuvieron

lugar en las reuniones de organización y en las aulas del programa de alfabetización en ELS en una escuela primaria de zona urbana¹.

Este artículo se organiza en cinco secciones: tras esta introducción, presentamos el marco teórico-metodológico que orienta nuestro análisis; luego, revisamos políticas de atención a la diversidad y enseñanza de lenguas de acogida en varios contextos; a continuación, analizamos el programa de alfabetización para el alumnado rusoparlante en la escuela Manuel Alberti² poniendo en diálogo datos empíricos heterogéneos provenientes de registros etnográficos; finalmente, discutimos los hallazgos y presentamos las conclusiones.

2. Marco teórico y metodológico

Este apartado presenta el marco teórico y metodológico que orienta el análisis del programa de enseñanza de ELS implementado en una escuela primaria de Córdoba. Entendemos la escuela como un lugar de convergencia de varios planos y niveles de decisión en lo que respecta a las políticas del lenguaje. Es en la relación entre los niveles macro y micro (Nekvapil y Sherman 2015) —allí donde se coordinan procesos que tienen lugar en el nivel micro y contribuyen luego a formular (o no formular) una política lingüística a nivel macro— donde vemos posible capturar la dinámica de funcionamiento del programa.

En el caso que nos ocupa, la decisión de política lingüística se origina en la preocupación compartida por la comunidad educativa de la escuela de sostener el trabajo pedagógico entre actores que no comparten la misma lengua ni la misma cultura educativa. La brecha lingüística entre el alumnado ruso y la comunidad escolar generó condiciones institucionales decisivas para transformar esa brecha en una acción de política lingüística que, como veremos, involucró diversas agencias.

Siguiendo a Spolsky (2007, 2009), consideramos que toda política lingüística se articula en torno a tres componentes: las prácticas lingüísticas de los actores, las ideologías respecto de las lenguas en uso y las iniciativas de quienes tienen la responsabilidad de incidir en dichas prácticas. Analizar la interrelación de estos tres componentes en el programa de alfabetización en ELS nos permite una mirada situada sobre una estructura de funcionamiento que desafía la forma escolar vigente.

Entendemos que las prácticas de lectura y escritura en lengua no materna son más que el desarrollo de estrategias cognitivas, ya que estas se encuentran insertas en las prácticas sociales y en las trayectorias identitarias de sus hablantes, así como en las relaciones de poder que el mismo sistema escolar legitima con su perspectiva sobre la adquisición de la lectura y

1 El trabajo de campo del programa se inscribe en el proyecto de investigación PIDTA Consolidar 2023-2027 Prácticas educativas plurilingües y pluriletradas, interacción y cognición. Res. SeCyT UNC 258/2023.

2 Los nombres de todas las personas mencionadas en este artículo, así como el de la institución educativa, han sido modificados para preservar su anonimato.

escritura (Zavala 2008). El currículo escolar, en tanto instrumento de planificación de procesos letrados, se erige como paradigma de la educación lingüística y asume una postura sobre la alfabetización que puede abrirse o no al reconocimiento de diversas lenguas y prácticas de lectura y escritura.

Para comprender cómo los actores intervinientes en el dispositivo, en particular personal directivo y docentes del programa, crean, negocian e interpretan la política lingüística del ELS, nos resulta útil la perspectiva etnográfica y crítica de la política lingüística (Hornberger y Johnson 2011) que centra su atención en las prácticas y en los discursos de los actores institucionales. El foco en las prácticas y en los esfuerzos del cuerpo docente y del personal directivo de la escuela nos orienta sobre el tipo de datos empíricos necesarios. Estas agencias participan en un proyecto que problematiza el estatus del español como primera lengua y cuestiona sus modos de adquisición convencionales.

En línea con los estudios críticos del lenguaje y con el fin de sostener una mirada interna de la problemática analizada, optamos por el enfoque etnográfico como método, metodología y teorización de las ideologías subyacentes en las prácticas observadas (Zavala 2020).

El recurso a la autoetnografía (Ellis, Adams y Bochner 2015), a partir de nuestra condición de integrantes del equipo docente del programa, nos posicionó simultáneamente como investigadoras y participantes. En este doble rol, pudimos reconocernos como parte de la cultura de la escuela para recuperar selectivamente, en tanto investigadoras, aquellos acontecimientos significativos y poner en diálogo nuestras interpretaciones, valoraciones y estrategias con la de los demás actores involucrados. La mirada analítica sobre la experiencia, teñida de nuestras trayectorias investigativas, nuestros posicionamientos teóricos y metodológicos sobre la enseñanza de lenguas y la atención de la diversidad en las aulas, acompañó tanto el proceso de construcción de datos como el producto aquí plasmado.

Para orientar la construcción conceptual que emerge de la reflexión sobre las prácticas, nos preguntamos cómo operan las políticas lingüísticas provinciales e institucionales en contextos de enseñanza del español como lengua segunda a la población migrante rusoparlante en la provincia de Córdoba y qué ideologías lingüísticas subyacen en los discursos y en las prácticas de enseñanza del español como lengua de escolarización y como lengua no materna.

Las respuestas a estas preguntas revelarán orientaciones hacia lógicas monolingües o lógicas bilingües en las prácticas de alfabetización en español. Las primeras se sustentan en prácticas que consideran la lengua de origen de la población migrante como un problema mientras que las segundas legitiman y habilitan el translenguar en las aulas (García 2023). Entendemos que existe una práctica translingual cuando la didáctica de enseñanza de la lengua considera las lenguas de los repertorios en tanto recursos para la enseñanza y la comunicación en el aula (Dall'Aglio et al. 2023).

El corpus recogido incluyó documentos institucionales —entre ellos el Diseño Curricular de la provincia de Córdoba para la Educación Primaria—, materiales de trabajo elaborados por los actores involucrados en el diseño e implementación del programa, registros de intercambios durante reuniones de planificación y notas de observación del trabajo en las aulas. La triangulación entre esta variedad de tipos de datos nos permitió comprender los modos en que emergen las ideologías sobre el español cuando es objeto de tratamiento para público extranjero y cómo se posicionan o son posicionados los actores sociales involucrados en su puesta en marcha.

3. Políticas de atención a la diversidad y enseñanza de las lenguas de acogida en las instituciones educativas

La situación de multilingüismo en las sociedades contemporáneas, atravesadas por avances tecnológicos y movilidades crecientes, hace de las instituciones educativas observatorios privilegiados a la hora de comprender la gestión de las lenguas en contacto en los proyectos educativos y lingüísticos. Las escuelas y las aulas son espacios en los que es posible observar y describir el modo en que, a través de las prácticas comunicativas y de enseñanza, conviven la fuerza de imposición de la lengua mayoritaria y dominante con las lenguas habladas por la población migrante. Las políticas sobre la enseñanza de lenguas implementadas por los sistemas educativos de algunos países ofrecen respuestas variadas para la integración lingüística, social y escolar del alumnado extranjero.

Diversas investigaciones se han interesado en comprender la gestión de la diversidad lingüística en las aulas y sus consecuencias sociales y educativas. En España los dispositivos existentes son implementados en las comunidades autónomas bajo diferentes nombres y modalidades.

En escuelas de la Comunidad de Madrid, por ejemplo, existen los programas de educación compensatoria y las aulas de enlace del programa Escuelas de Bienvenida sostenidos con fondos públicos y destinados al alumnado extranjero que necesita adquirir la lengua, los saberes y valores de la población mayoritaria (Martín Rojo y Mijares 2007). Pensados como apoyos transitorios, su objetivo es facilitar la incorporación del alumnado a las clases regulares.

Los estudios etnográficos realizados en aulas multiculturales de la Comunidad de Madrid (Martín Rojo 2003) constituyen un antecedente relevante al analizar cómo la comunidad educativa interpreta e implementa estos programas. Estas investigaciones pusieron en evidencia que las prácticas destinadas al alumnado extranjero no son neutras, sino que responden a ideologías lingüísticas que orientan las instituciones hacia la asimilación o hacia el reconocimiento de la diversidad.

En Francia el Estado asume la integración del alumnado migrante como una responsabilidad indeclinable. Para ello, define normativas de recepción, diagnóstico de competencia lingüística y enseñanza de la lengua de

escolarización. El dispositivo escolar denominado *Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants* (UPE2A), presente en centros con alta matrícula extranjera, ofrece enseñanza intensiva del francés como segunda lengua con el objetivo de facilitar la incorporación progresiva a las clases regulares.

La investigación etnográfica de Rigoni (2024) sobre el funcionamiento de las UPE2A en escuelas primarias y secundarias francesas puso el foco en el impacto del dispositivo en la forma escolar, con especial atención a las variables de espacio y tiempo. Los resultados advierten, por un lado, que la disposición espacial de estas aulas respecto del resto de la institución responde en ocasiones a lógicas de segregación; por el otro, que el carácter transitorio del dispositivo y la abrupta integración posterior a las aulas regulares generan fragmentaciones en los aprendizajes y dificultades docentes para acompañar las trayectorias del alumnado recién llegado.

En Canadá la educación es competencia de las provincias. En el caso de Quebec, el gobierno implementa un programa de integración lingüística, escolar y social para alumnado migrante recién llegado cuyo objetivo principal es ofrecer herramientas para una integración efectiva: adquisición del francés en sus usos sociales y académicos, comprensión de la cultura escolar del nuevo entorno y desarrollo de actitudes para una convivencia armoniosa (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation 2025). El programa transfiere recursos a los centros educativos de nivel preescolar, primario y secundario para que cada uno diseñe políticas adaptadas a su realidad sociolingüística. Las opciones van desde clases de acogida específicas hasta la integración en aulas comunes con apoyo lingüístico o modelos intermedios. Las políticas educativas ofrecen, además, ayudas para la contratación de recursos humanos destinados a diseñar e implementar protocolos de recepción e integración y acompañar al personal escolar en la comprensión de las realidades migrantes o a las familias en el conocimiento del entorno y del sistema escolar. En el plano pedagógico, el Ministerio propone enfoques plurilingües e interculturales.

Las investigaciones en el contexto quebequense priorizan enfoques cualitativos y centran sus reflexiones en el plano provincial, dado el carácter descentralizado del sistema. La sistematización sobre la implementación de modelos educativos y servicios de apoyo para la enseñanza de la lengua de escolarización está pensada en vínculo con las lenguas de origen y es un campo incipiente y en pleno desarrollo (De Oliveira Soares et al. 2023; De Oliveira Soares 2020; Chnane-Davin y Sabatier 2018).

En Argentina, la ley de Migraciones 25871 sancionada en 2003 durante el gobierno de Néstor Kirchner impulsó un cambio de paradigma al reconocer la migración como derecho humano inalienable e incluir el acceso a la educación entre los derechos garantizados. En su artículo 14, la ley establece que el Estado favorecerá la organización de cursos de idioma castellano en distintos tipos de instituciones. Como señalan Murguía Cruz y Kleidermacher (2021), la normativa no impone la enseñanza del español, sino que la deja librada a las posibilidades de las comunidades migrantes

y de la sociedad civil. En la práctica, es en el ámbito universitario donde la enseñanza del ELS ha conocido mayor desarrollo, vinculada a programas de movilidad académica o de extensión para la inserción laboral y social de migrantes, refugiados y solicitantes de asilo. Por el contrario, en la educación obligatoria, las iniciativas provinciales para la enseñanza de la lengua de escolarización a comunidades migrantes son aisladas o están destinadas a colectivos específicos, como el caso de la migración china.

La tesis doctoral de Sartori (2020) sobre las políticas educativas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) para migrantes de origen chino en escuelas de inmersión dual bilingüe putonghua-español puso el foco en la dinámica escolar bilingüe y en los usos de las lenguas española y china en tanto lenguas vehiculares de los saberes escolares (lengua como medio de instrucción) y lenguas de enseñanza (lengua como objeto). Desde una perspectiva etnográfica y glotopolítica, la autora plantea que el bilingüismo en la escuela no es solo una técnica de traducción y estrategia pedagógica, sino un espacio en el que se negocian posicionamientos identitarios, relacionados con las lenguas, las culturas y el sentido de pertenencia a diversas naciones que perciben los hablantes (Sartori 2019, 2023).

En el plano de las políticas públicas locales, el GCBA diseñó el programa *Español Lengua Segunda para la Inclusión* para ofrecer apoyo y asesoramiento a escuelas de niveles inicial, primario y secundario que reciben alumnado no hablante de español. Sustentado en el principio de inclusión educativa, este programa propone una serie de herramientas de trabajo: una guía para docentes y directivos, un protocolo de acción para detectar en las escuelas población no hablante de español y videos informativos para las familias. El análisis crítico de López García, Sartori y Beresñak (2023) advierte sobre el orden monolingüe de la Guía bajo una retórica de inclusión y señala la necesidad de avanzar en relevamientos y diagnósticos para un conocimiento actualizado de las realidades lingüísticas de las aulas y familias en el territorio nacional. Para las autoras, la puesta en marcha de una política lingüística orgánica para aulas donde el plurilingüismo es la norma requiere asignación de recursos para el diseño de materiales, la formación de recursos humanos y la rediscusión de normativas y principios didácticos bajo el prisma de la diversidad.

La etnografía de Tallatta y Unamuno (2020) muestra cómo opera el orden monolingüe escolar mediante procedimientos discursivos que silencian y marginan las lenguas distintas al español en una escuela primaria estatal del conurbano bonaerense. Las autoras trascienden el nivel micro de las interacciones áulicas y problematizan esta lógica monolingüe en una perspectiva sociohistórica y política de formación de las instituciones escolares argentinas asociada a la construcción nacional. El estudio identifica, además, estrategias de resistencia que desafían el orden monolingüe y colaboran en la distribución de las voces y las lenguas en el aula.

Los estudios interaccionales sobre enseñanza del español como segunda lengua en contexto escolar indígena (Unamuno 2021; Unamuno y Ballena 2020), enmarcados en la Educación Intercultural Bilingüe, analizaron

formatos de funcionamiento de aulas bigestionadas (docente bilingüe y docente monolingüe) y monogestionadas (docente bilingüe), en las que el español no tiene asignado un espacio curricular específico, sino que emerge como objeto de aprendizaje en las interacciones. En estas investigaciones, el bilingüismo se entiende como un recurso situado con modos específicos de gestión local.

En la provincia de Córdoba, las políticas públicas no han desarrollado marcos normativos ni documentos de apoyo específicos destinados a la población migrante no hablante de español. El equipo de Interculturalidad y Derechos Humanos, dependiente de la Subdirección de Participación, Derechos y Comunidad y, a su vez, inserta en la Dirección General de Bienestar Educativo de la Secretaría de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior, es quien lleva adelante iniciativas vinculadas con la escolaridad de grupos migrantes y minoritarios. Su línea de acción es muy amplia y atiende iniciativas socioeducativas de participación estudiantil y promoción de derechos a través del trabajo articulado con el territorio y otras asociaciones. Desde ese equipo se gestionó la puesta en marcha del programa de ELS y se impulsaron acciones incipientes de formación docente para la diversidad lingüística y cultural en articulación con la Facultad de Lenguas de la UNC (Universidad Nacional de Córdoba)³.

Este recorrido por experiencias de gestión del multilingüismo en distintos sistemas educativos pone en evidencia la diversidad de propuestas para la atención a la diversidad lingüística y cultural, y el papel central que en ellas desempeñan los centros educativos y sus actores. Las investigaciones que buscan comprender lo que estas políticas ponen en juego reclaman enfoques etnográficos y críticos capaces de dar cuenta del impacto de las decisiones en la vida escolar. En la próxima sección analizamos el caso de una escuela primaria de la ciudad de Córdoba que, habiendo recibido históricamente población migrante, se ha visto interpelada en los últimos años por la llegada de niños y niñas rusoparlantes.

4. El programa de alfabetización en español como lengua segunda⁴

4.1. Contexto y objetivos del programa

El programa de alfabetización para el alumnado ruso fue implementado en 2023 en la escuela primaria de gestión estatal que llamaremos Manuel Alberti. La institución está localizada en el tradicional barrio Alberdi ubicado al oeste de la zona centro de la ciudad de Córdoba y se caracteriza por la importante matriculación de población migrante. El cuerpo docente destaca la diversidad lingüística y cultural, y señala las dificultades de comunicación con el alumnado rusoparlante recién llegado como desencadenante de una

³ En 2025 se dictó la capacitación “Migración y escuela. Actitudes frente a la diversidad lingüística y cultural” (30 h, modalidad híbrida).

⁴ Agradecemos el compromiso de quienes sostuvieron el trabajo en las aulas: Fernanda Freytes, Bibiana Amado, Paula Morgado, Helena Domenech, Masha Malysheva y Daría Fisenko, y un reconocimiento especial a la memoria de Gabriela Roda.

situación disruptiva en la vida cotidiana de la escuela. La urgencia de la comprensión mutua generó una política reactiva de búsqueda de estrategias pedagógicas (como el uso del traductor en línea) y la solicitud de una intérprete de ruso a las autoridades ministeriales. Así lo manifestaba una docente:

Nosotros llegamos a tener 45 por ciento de población peruana en 2015. También recibimos la migración venezolana, un chino tuvimos en 2019, de Brasil, de República Dominicana y de Uruguay. Pero estos 11 alumnos de Rusia fue lo que más nos movilizó precisamente por el idioma. Jamás pensé tener que usar un traductor para dar clases, eh, y eso fue lo que más me movilizó. Anna fue nuestra mano derecha en la escuela.

Anna, la intérprete, es una ciudadana rusa que aprendió el español por contacto directo en Argentina y está radicada en Córdoba hace más de 10 años. A su llegada a la escuela, asumió funciones de mediación facilitando la comunicación entre la escuela y las familias rusas en cuestiones administrativas (inscripción, documentación y trámites de ingreso de los niños y niñas en la escuela) y pedagógicas (rendimiento escolar, desempeño del alumnado ruso en las aulas comunes). A la hora de dar un marco institucional a las funciones de la intérprete, a pesar de no tener formación específica en la didáctica de lenguas no maternas, la dirección de la escuela delegó inicialmente en ella la enseñanza del español. Así lo manifestaba la directora:

Anna les enseñaría la lengua castellana, el idioma. Pretendemos, y a eso lo tenemos que armar, que sea recreativo, que venga 2 horas todos los días de lunes a viernes como se trabaja en Jornada Extendida⁵. El profesor que tiene Jornada Extendida, las 10 horas, viene de lunes a viernes de 12 a 14 h. Queremos reunir a los 11 alumnos rusos y enseñarles nuestra lengua, nuestro idioma.

La conformación del equipo de trabajo y la definición de roles se fueron construyendo de manera progresiva durante el desarrollo del programa. Su puesta en marcha requirió intercambios informales y reuniones en las que participaron el equipo directivo de la institución, autoridades del área de Interculturalidad del Ministerio de Educación de la provincia, la decana y docentes de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. La búsqueda de una modalidad de funcionamiento del programa en el que participaban actores con distintos recorridos y experiencias generó espacios de discusión sobre las políticas lingüísticas de atención a la diversidad y puso en evidencia tensiones entre distintas ideologías lingüísticas.

En una de las primeras reuniones la directora de la escuela manifestó que el objetivo principal del programa era el aprendizaje del español como segunda lengua, cuya falta de dominio representaba una barrera para la integración de los niños y niñas rusoparlantes en las aulas comunes a las que paralelamente asistían. Desde su perspectiva, el obstáculo no parecía ser académico, sino lingüístico en una concepción de lengua desvinculada de su función de mediación de saberes escolares. Sin mención alguna a

⁵ La Jornada Extendida es un dispositivo de política educativa provincial que busca fortalecer y afianzar los aprendizajes escolares en determinados ámbitos de conocimiento (literatura y TIC, inglés, ciencias, educación física y expresiones artístico-culturales). La carga horaria estipula dos horas adicionales a las cuatro habituales, a cumplirse de forma previa o posterior a la jornada regular.

la lengua de origen del alumnado, subyace, además, la visión del español como solución y, a la vez, como desafío para garantizar la inclusión plena del alumnado en las aulas. Así lo manifestaba:

La mayor barrera, aunque no es imposible, es el idioma. Entonces en eso es adonde queremos trabajar con estas horas que nos han brindado. No que ella [la intérprete] haga un apoyo escolar porque el niño va a aprender los contenidos ya sea acá en la escuela, lo mismo traducido o buscado en la web, como sea. Lo va a aprender. El tema es el idioma y allí es donde tenemos esa pequeña barrera o mejor un gran desafío. Es ahí donde queremos trabajar.

Esta orientación de “solo español”, proyectada por la directora sobre el programa, encuentra su correlato en los documentos curriculares que regulaban la enseñanza en el momento de implementación del programa. Es el caso del Diseño Curricular de Educación Primaria (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba 2012) y la Actualización Curricular de Lengua y Literatura (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba 2023), estos no contienen lineamientos ni orientaciones para la enseñanza del español a un alumnado no hispanohablante.

Si bien el Diseño reconoce la diversidad lingüística en el aula y propone que la escuela valore la “primera lengua de la infancia” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba 2012, 29) de los niños y las niñas, ese reconocimiento refiere más bien a las variedades dialectales y socioculturales del español, no a situaciones de contacto con lenguas de origen distintas. La Actualización Curricular, por su parte, tampoco menciona la situación del alumnado cuya lengua materna no es el español. El único espacio curricular que habilita el contacto con otra lengua es el de Lengua Extranjera: Inglés, en el apéndice de Jornada Extendida.

El vacío normativo no es, entonces, exclusivo del plano institucional. Se reproduce en los propios instrumentos de planificación curricular de la provincia, que asumen el monolingüismo en español como condición de base del alumnado de primaria. A esta visión se contraponía la posición de las docentes de la Facultad de Lenguas quienes apostaban por apoyarse en la lengua rusa para actividades de alfabetización en una dinámica bilingüe que, según nuestros primeros registros, ya formaba parte de las estrategias espontáneas de la intérprete en sus primeros encuentros con el alumnado ruso.

El reconocimiento del valor de esa alternancia entre lenguas quedó expresado en las palabras de una de las docentes de la Facultad: “Anna es fundamental en estos pasajes entre lenguas”. Esa valoración no quedó solo en el plano de la observación, sino que se formalizó en uno de los objetivos del programa: desarrollar prácticas pedagógicas que contemplaran el uso del bilingüismo como recurso. La consideración de la lengua rusa en contacto y en contraste con el español se convirtió así en uno de los principios metodológicos centrales que, conforme la observación de las actividades del aula, orientaron la enseñanza del español a lo largo del programa.

Según se especifica en un documento de presentación del programa de ELS elaborado por las docentes de la Facultad de Lenguas⁶, además de legitimar el bilingüismo en las prácticas pedagógicas, otros objetivos consideraban: (a) diseñar un dispositivo de alfabetización en español como lengua segunda para la integración del alumnado ruso en escuelas de Córdoba, (b) implementar prácticas extensionistas que atiendan a necesidades educativas y sociales del alumnado ruso y (c) contribuir a la construcción de políticas lingüísticas educativas en español como lengua segunda. Estos objetivos destacan acciones de planificación lingüística en el plano macro como efecto esperado del programa.

En este sentido, resulta significativo el rol de la universidad como actor de la política lingüística para el ELS a través de la práctica extensionista, una de las tres funciones institucionales básicas. Si entendemos la extensión como construcción de saberes con acuerdo social y en diálogo con los demás actores educativos, advertimos una tensión: el desarrollo del programa quedó en manos del equipo universitario al margen del resto de las actividades escolares.

Las reuniones de planificación del programa pusieron en evidencia ideologías distintas respecto del tratamiento de la diversidad lingüística entre el equipo universitario, defensor del plurilingüismo y del uso de la lengua de origen en el aula, y el equipo directivo de la escuela, alineado al orden monolingüe escolar. Estos posicionamientos teóricos diferentes configuraban expectativas diferentes sobre el desarrollo del programa y contribuyeron a una débil integración del proyecto institucional.

Esta falta de articulación tuvo consecuencias concretas, ya que no se plantearon instancias de encuentro ni discusión con los docentes de los grados de referencia para abordar la integración plena del alumnado en las clases comunes. De este modo, el estatus del español como lengua no materna no era problematizado a nivel institucional y su enseñanza permanecía como un espacio paralelo al proyecto escolar.

4.2. El marco institucional

El marco institucional para la implementación del programa de alfabetización en ELS se organizó en torno a una doble vía según los agentes involucrados y las instituciones que aseguraban los recursos financieros y humanos para su funcionamiento. Desde el Ministerio de Educación de la provincia, se optó por encuadrar el proyecto en el *Programa Provincial de Jornada Extendida* (JE) que, desde 2010, se desarrolla en las escuelas urbanas estatales dependientes de la provincia.

Para asumir las funciones docentes en la JE se designó a la intérprete ruso-parlante en un cargo de 10 horas semanales para el dictado de clases de lunes a viernes en el horario habitual de la JE (de 12 a 14 h). Además, se contrató a una docente especialista en enseñanza de lenguas extranjeras

6 Documento de presentación del programa elaborado por el equipo docente de la Facultad de Lenguas de la UNC en 2023. Se trata de un documento de trabajo interno no publicado que forma parte del corpus etnográfico de esta investigación.

de la Facultad de Lenguas. Por su parte, la Facultad de Lenguas de la UNC inscribió la propuesta en el *Programa de Acompañamiento del Proceso de Alfabetización en Español Lengua Segunda* a cargo de un equipo de docentes e investigadoras especialistas en alfabetización inicial y enseñanza de lenguas, y de egresadas del Profesorado en Español Lengua Materna y Extranjera de la UNC.

Al inicio del programa, el equipo directivo de la escuela designó a una docente de la institución que desempeñaba funciones de asesoramiento pedagógico para acompañar a la intérprete en la planificación de clases para “enseñar la alfabetización inicial”, según expresó la directora⁷. Sin embargo, tras la incorporación del equipo de trabajo de la Facultad de Lenguas a las aulas de JE, la participación de la docente mentora fue disminuyendo progresivamente hasta su desvinculación completa del programa.

Podemos interpretar esta resolución de corrimiento como efecto de las dificultades de articulación entre universidad y escuela derivadas tanto del modo de entender el tratamiento de la diversidad en el aula, según señalamos anteriormente, como de un posicionamiento del equipo directivo que entendía el programa como espacio para atender un emergente temporario sin incidir en el proyecto lingüístico escolar. El interés institucional de responder solamente a la coyuntura derivó en la ausencia de espacios de discusión con los docentes de la escuela sobre aspectos clave de la enseñanza de una lengua no materna y la integración lingüística, social y cultural de infancias migrantes. Así, la intervención se limitó a la reasignación de funciones de planificación y desarrollo del programa en el equipo universitario y la intérprete.

De este modo la conformación del equipo docente que llevaría adelante la propuesta quedaba compuesta por agentes externos a la escuela y no se plantearon instancias de familiarización del equipo con el proyecto escolar ni de articulación con las docentes de los grados de referencia a los que asistían los niños y niñas de origen ruso. Tampoco hubo injerencia de la escuela en las definiciones de contenidos y actividades en las aulas del programa. Esta configuración otorgaba autonomía al equipo y permitió incorporar alumnado rusoparlante de escuelas cercanas. Sin embargo, dificultaba la inserción efectiva del programa en el centro escolar y la comunicación con el resto de la comunidad educativa.

Las clases de español se impartían de lunes a viernes de 12 a 14 h. Esta organización horaria evitaba interrumpir la asistencia del alumnado ruso a sus grados de referencia. Así, quienes asistían al turno mañana permanecían dos horas más en la escuela y quienes iban al turno tarde ingresaban antes.

Reconocer en la JE un lugar y horario para la enseñanza del español para alumnado extranjero constituía una novedad en la estructura escolar. En primera instancia, porque los destinatarios de este espacio son estudiantes

7 Las funciones de asesoramiento se enmarcaban en el programa provincial “Maestros con Maestros: Mentores en la escuela primaria” destinado a fortalecer los procesos de alfabetización en las escuelas primarias de la provincia de Córdoba.

de primaria de segundo ciclo y, en este caso, asistían también niños y niñas de primer ciclo. En segunda instancia, porque los campos de formación tradicionales de la JE (como literatura y TIC, inglés, actividades ludomotrices, ciencias o expresiones artísticas y culturales) se ampliaban al incorporar y legitimar el español como lengua no materna.

A pesar de esta institucionalización del programa, nuestros registros advierten la ausencia de articulación y de visibilización del espacio de ELS con el resto de las actividades y los módulos de JE de la escuela. Durante la muestra escolar de JE y la VIII Feria del Libro del centro escolar, el equipo del programa de ELS no fue convocado a participar y las autoridades establecieron el dictado normal de las clases de español para, en palabras de la directora de la escuela, “aprovechar mientras los chicos rusos estén acá [...] para que se vayan con algunas herramientas”. De este modo, las clases del programa quedaban posicionadas como espacios marginales al funcionamiento institucional.

4.3. Pautas de incorporación y agrupamiento del alumnado

En las clases observadas asistían ocho niños y niñas de origen ruso de entre 4 y 8 años; de los cuales cinco estaban matriculados en la escuela y el resto eran externos y se incorporaron en distintos momentos de implementación del programa. Esta política de apertura instituía a la escuela Alberti como centro de referencia para las familias rusas interesadas en la enseñanza del español. Al mismo tiempo, las autoridades ministeriales la consideraban una experiencia piloto para el diseño de una política pública más amplia. En palabras de un funcionario del Ministerio:

Nosotros somos del área de Educación Intercultural de la Dirección de Desarrollo Curricular y trabajamos la interculturalidad en otros aspectos. Este año, después de julio, el director de enseñanza primaria nos dice: “Hay una situación en una escuela de alumnos rusos y están pidiendo que le demos una mano”. Como nosotros no hablamos ruso, fuimos a la Facultad de Lenguas. [...] La Facultad nombra a una profesora que es de español para extranjeros y nosotros contratamos una intérprete y así comenzó a hacerse un abordaje piloto en esa escuela.

Si bien en los inicios de la implementación del programa el alumnado ruso hablante asistía como un mismo grupo a las clases de español, las dificultades en la gestión del grupo y, en particular, la motivación dispar frente a las propuestas, dada la heterogeneidad de edades, de niveles de conocimiento de español y de alfabetización en la lengua de origen, motivó un reordenamiento del agrupamiento por edad y ciclo educativo. Así, los de nivel inicial y primer ciclo de primaria (niños y niñas de entre 5 y 7 años) asistían martes y jueves; y los de segundo ciclo (entre 8 y 11 años) los lunes, miércoles y viernes. Como excepción, y a pedido de una familia, dos hermanos —uno en jardín de infantes y otro en cuarto grado— se incorporaron juntos a las clases de martes y jueves.

Una de las ventajas de la división por ciclo fue la posibilidad de adaptar las decisiones didácticas a las necesidades específicas de alfabetización en ELS del alumnado rusoparlante de primer ciclo. Además, contar con un

equipo de trabajo garantizaba la presencia de tres o cuatro docentes y la intérprete en cada clase, lo que permitía subdividir los grupos y organizar actividades personalizadas según la edad y el nivel de competencia en ambas lenguas. Esta atención a los procesos individuales de aprendizaje resultaba difícilmente replicable en las aulas comunes, donde una sola docente atiende simultáneamente a todo el grupo.

Las clases del programa se desarrollaron de septiembre a diciembre de 2023. Durante los dos primeros meses, se trabajó en aulas rotativas entre la biblioteca y la sala de teatro de la escuela. Frente a la necesidad planteada por las docentes del programa de disponer de un espacio fijo, con pizarrón, más silencioso y amplio, la escuela equipó la sala de video con mesas y sillas. En ese lugar se desarrollaron las clases durante los últimos dos meses. El reclamo por el uso de los espacios se sustentaba en la convicción de las docentes de que la infraestructura y el espacio físico tienen estrecha relación con la creación de entornos de aprendizaje organizados, sistemáticos y con impacto en la calidad de los aprendizajes.

4.4. Estrategias de enseñanza y recursos materiales

La etnografía posibilitó un registro detallado de los modos en que se materializaron las políticas de ELS en el programa de alfabetización. El registro de las actividades y los materiales así como la verbalización sobre estas prácticas permitieron identificar las orientaciones ideológicas que subyacían en las decisiones pedagógicas del equipo.

Según las docentes, las primeras semanas del programa fueron de carácter exploratorio para crear vínculos y advertir las condiciones de trabajo con propuestas de actividades destinadas a conocer a los niños y a las niñas rusoparlantes. Dada la ya mencionada inexistencia de orientaciones curriculares para la enseñanza de ELS y la falta de materiales específicos para el público rusoparlante, era importante asumir una actitud observadora y sensible a la respuesta de los niños y las niñas, abierta al trabajo con docentes con otras experiencias y perfiles formativos. El siguiente extracto de intervención de una de las docentes durante una reunión para debatir el programa da cuenta de este posicionamiento:

Me parece interesante pensar en el diseño de actividades que convoquen la literatura, lo lúdico, la imagen, con otras formas de representación. Me parece importante pensar un diseño provisorio, flexible, para ir armando conjuntamente en base a experiencias y formaciones que observemos y vayamos encauzando en función de la demanda de los chicos, de todo lo que pueda aportar la institución, la docente.

El discurso de la docente hace explícita una perspectiva de la alfabetización en ELS que apela a múltiples formas de representación para el desarrollo lingüístico y cognitivo. Esa perspectiva orientó las decisiones pedagógicas documentadas en las observaciones de aula.

Uno de los principios que orientaron las prácticas de enseñanza fue la organización de los contenidos en torno a ejes temáticos capaces de crear

un contexto cognitivo (Borzone y Manrique 2010) compartido entre el alumnado rusoparlante, las docentes y la intérprete. Los dos ejes seleccionados —los animales y las comidas— respondieron a ese criterio: por un lado, anclaron las prácticas letradas en conocimientos de alcance universal vinculados a experiencias particulares de los niños y las niñas; por el otro, permitieron articular de manera progresiva recursos textuales y aspectos lingüísticos en el marco de actividades conjuntas.

Otro principio guía fue la dimensión lúdica y la perspectiva contrastiva como base para el desarrollo de la conciencia fonológica y ortográfica en ELS. Las actividades lúdicas para la adquisición y el refuerzo de vocabulario siguieron un criterio de dificultad creciente: del reconocimiento a la producción, de la oralidad a la escritura. Algunos juegos se desprendían de los textos trabajados en clase; otros se incorporaban para crear nuevas dinámicas en el uso de la lengua, como las adivinanzas. Asimismo, la selección de sonidos y letras para el trabajo con el sistema lingüístico se enfocó contrastivamente entre el alfabeto ruso y español, que dio lugar a la elaboración de un documento de apoyo para las docentes sobre correspondencias de grafías y sonidos de ambas lenguas. Tales consideraciones eran necesarias para establecer puentes entre los sistemas de escritura de ambas lenguas.

En este mismo sentido, un tercer criterio orientador fue la modalidad bilingüe y la mediación en el desarrollo de actividades conjuntas. La consideración de las lenguas española y rusa en las clases obedecía a la convicción de que las lenguas no son entidades separadas sino recursos disponibles para el aprendizaje. Los usos alternados de ambas lenguas se observaron principalmente en las lecturas compartidas de cuentos.

La alternancia no siempre era planificada entre las docentes y la intérprete; sin embargo, el análisis de estrategias bilingües desplegadas en la lectura de una fábula (Pérez, Sosa y Ladrón de Guevara 2025) demostró que fueron determinantes en la mediación lingüística, cultural y cognitiva. Cuando la alternancia español-ruso se planificaba, los intercambios optimizaban el proceso de traducción y generaban espacios de reflexión sobre lo que se ponía en juego en el paso de una lengua a otra. El siguiente extracto, tomado de la preparación del cuento “La sorpresa de Nandi” —una historia ambientada en Kenia en la que la protagonista visita a una amiga con una cesta de frutas típicas—, ilustra ese proceso de negociación:

Docente: Te mando el cuento que está previsto para el martes. Como vamos a contarlo en las dos lenguas, hay frutas que no sé si tendrán equivalentes en ruso o tal vez sí.

Intérprete: No te preocupes. Pienso que capaz la guayaba y el maracuyá son poco comunes y se podrían cambiar por frutas más conocidas

Docente: Como van a ir siguiendo la historia en video con imágenes maravillosas hay que ver si es posible cambiar por otra denominación más conocida

Intérprete: Si están las imágenes, no va a ser un problema porque tendrán el referente.

El objeto de negociación recae sobre el léxico, concretamente el nombre de las frutas nombradas en el cuento. La docente plantea la duda de los equivalentes en ruso por tratarse de frutas típicas de un país tropical. La intérprete sugiere sustituir la guayaba y el maracuyá por otras más conocidas para el alumnado; sin embargo, el uso del video como recurso visual condiciona esa adaptación, ya que modificarla hubiera alterado el contexto cultural del relato. El episodio pone de manifiesto que una mirada negociada y crítica sobre los procesos de mediación interlingüística es constitutiva de las prácticas bilingües.

La mediación de la intérprete no se limitaba a los aspectos cognitivos vinculados a la comprensión de conceptos o ideas, sino que se extendía a la gestión de los vínculos interpersonales y del clima de trabajo en el aula. El siguiente fragmento de registro de clase ilustra su intervención en la organización espacial del grupo para la lectura de un cuento:

Docente: Chicos, vamos a... entonces vamos a leer. Tenemos acá también un león [se ríe y se acerca a Iván que conversa con Sergei].

Intérprete: sí, hay que...

Docente: ¿Cómo? [la intérprete realiza un gesto con las manos indicando que hay que cambiar de ubicación a dos niños].

Docente: Iván, ahí [señala a su derecha].

Intérprete: или Сергей. Иван садись, переходи туда с Андрей рядом, чтобы еще здесь сидела правильно [En español: Sergei. Iván, sentate, cambiate allá al lado de Andrei y así estamos bien sentados].

Advertimos la función central de la intérprete en los planos pedagógico y socioafectivo. El hecho de que las docentes no supieran la lengua del alumnado ruso limitaba la gestión de las emociones del alumnado, pero, en ocasiones, ante determinados comportamientos esta realidad abría puentes de diálogo con la intérprete sobre aspectos de la cultura educativa rusa. Así lo manifestaba una docente en una anécdota de clase:

Marina es una niña que se veía muy segura. En un momento tenía que hacer una actividad para el trazado de letras. Tenían que pegar una lana. Ellas se propusieron pegar más lanas y en un momento se largó a llorar. Le pregunté a Anna qué era y era el tiempo que no tenía para pegar la lana. Allá le controlan mucho el tiempo. Ella no está llorando por eso, está llorando por otros dolores.

El episodio revela cómo las diferencias entre culturas escolares inciden en el desempeño emocional del alumnado y en la comprensión que las docentes construyen de sus reacciones. La mediación de Anna resultó clave para interpretar la situación: en la cultura escolar rusa el tiempo asignado a cada actividad es explícito y su cumplimiento forma parte de las expectativas del alumno, de modo que la ausencia de esa explicitación generó en la niña una angustia que las docentes no podían leer sin esa clave cultural.

La observación final de la docente —“está llorando por otros dolores”— trasciende esa explicación puntual y reconoce en la respuesta emocional de la niña una experiencia migratoria más amplia.

Un cuarto criterio que orientó las prácticas fue el principio de actividad como organizador de las secuencias didácticas para el desarrollo lingüístico y cognitivo en ELS. Estas se sustentaron en una perspectiva sociocultural de la alfabetización que entiende los procesos de lectura, oralidad y escritura no solo en su dimensión cognitiva sino también en su dimensión interpersonal y socioafectiva. Las actividades se articulaban, generalmente, alrededor de un recurso textual vinculado con uno de los ejes temáticos. A partir de él, se proponían distintos focos de atención, diversos modos de acceso al texto y variadas modalidades de organización del aula.

La secuencia en torno a un texto expositivo titulado “¿Cuánto peso levanta una hormiga?” ilustra este principio. Las tareas se iniciaron con una lectura interactiva con mediación de la intérprete; a partir de allí se trabajó la letra *h* —inexistente en ruso— y la relación entre *hormiga* y *hormiguero*. Luego se propuso la dramatización de la hormiga cargando su hoja —hecha en tela de friselina— hacia el hormiguero, y se orientó la comprensión de la proporción entre la carga del insecto —equivalente a sesenta veces su peso— y la de un ser humano. La secuencia cerró con un juego de tarjetas de animales para ampliar el vocabulario y con la creación de adivinanzas a partir de pistas verbales y mímicas. Las actividades articulaban así, desde lo lúdico, dimensiones lingüísticas, discursivas, comunicativas y culturales. En esa misma dirección, Amado y Freytes (2025) analizaron las potencialidades de otra secuencia del programa centrada en la preparación de brochetas de frutas, y destacaron la centralidad de la actividad conjunta como integradora de instancias lúdicas y diversas formas de acceso al conocimiento de la lengua.

El registro etnográfico posibilitó sistematizar las decisiones metodológicas del programa de ELS en el siguiente cuadro:

Ejes temáticos	Recursos textuales	Actividades
Los animales	Cuentos: “El León y el ratón”, “Vecinos Bichos” Historietas Adivinanzas de animales Canciones: “Debajo de un botón”, “El cocodrilo y el orangután” Textos expositivos: “Nuestros gatos” Dibupoemas: “Incendio en el hormiguero”	Trazado de letras G y H Juegos de adivinanzas de animales con títeres Dramatizaciones Juegos para la conciencia fonológica: rimas, uso de susuradores, prolongación de sonidos Fabricación de animales con masa sal Lecturas compartidas de cuentos
Las comidas	Cuentos: “Historia de un nabo”, “Como que te como”, “La sorpresa de Nandi” Carta de restaurante Canciones: “Estamos invitados a tomar el té” Video de preparación de brochetas de frutas	Dramatizaciones de situación en restaurante Juegos lingüísticos para adquisición de vocabulario Juegos sensoriales para el vocabulario de comidas Juego de recorrido integrador Elaboración de brochetas de frutas Lecturas compartidas de cuentos

Cuadro 1. Decisiones metodológicas del programa ELS.

Este recorrido por las prácticas del programa de ELS pone de manifiesto tanto sus potencialidades —la perspectiva contrastiva, la mediación bilingüe, el principio de actividad y la dimensión lúdica— como algunas limitaciones y tensiones que su funcionamiento generó respecto de las políticas institucionales y la normativa curricular vigente. Estas tensiones son el objeto del apartado siguiente.

Cabe destacar que, en el contexto del cambio de gobierno provincial de fines de 2023, el programa de ELS no tuvo continuidad al año siguiente. Las modificaciones en la estructura de la JE, las reestructuraciones en áreas y equipos ministeriales del área educativa y la suspensión del programa de extensión universitaria de la Facultad de Lenguas contribuyeron a desarticularlo. A pesar de la valoración positiva del programa por parte de quienes sostuvieron el diseño e implementación de la propuesta, la atención a la población escolar no hablante de español dejó de formar parte de la agenda de las políticas educativas.

5. Discusión y conclusiones

En este artículo nos propusimos examinar la política lingüística del ELS de un programa destinado al alumnado rusoparlante en una escuela primaria urbana de la ciudad de Córdoba. La necesidad de incorporación inmediata de un grupo de niños y niñas de origen ruso en las aulas llevó a la comunidad educativa a interrogarse institucional y pedagógicamente por la gestión de lenguas muy distantes y por el estatus del español como lengua no materna. El programa de alfabetización en ELS en Jornada Extendida fue una respuesta que, en el corto plazo y con los recursos disponibles, atendió la necesidad de enseñanza de la lengua de escolarización.

La hipótesis central planteaba que las ideologías plurilingües que orientan las prácticas pedagógicas del programa entran en tensión con el mandato monolingüe que subyace en los discursos institucionales y en la normativa curricular. El trabajo etnográfico permitió documentar y analizar esa tensión en el funcionamiento cotidiano del programa. Mientras que los directivos esperaban que el programa de ELS enseñara “nuestra lengua” cuyo aprendizaje concebían desvinculado de los contenidos escolares y sin consideración de la lengua rusa como recurso; el equipo docente de la Facultad de Lenguas sostenía una visión opuesta, que consideraba el bilingüismo como recurso y que se materializó en prácticas translanguares en las aulas.

Las observaciones de clases del programa evidenciaron un uso sistemático y planificado de la alternancia ruso-español. Así, frente a una posición que entiende la falta de dominio del español como déficit lingüístico —expresión de una ideología monolingüe—, el equipo docente sostenía que la lengua de origen es un recurso necesario para andamiar los procesos de aprendizaje del ELS.

A pesar de esta contradicción en los modos de entender los aprendizajes lingüísticos, no hubo conflictos explícitos entre los agentes involucrados.

Esto se explica, en parte, porque tanto el diseño como la implementación del programa quedaron en manos de un equipo externo a la institución, especializado en bilingüismo, lo que generó una separación *de facto* entre el espacio del programa y el proyecto escolar. Las autoridades de la escuela no intervenían en las decisiones pedagógicas del equipo universitario y este, a su vez, operaba con autonomía respecto de la institución. La tensión entre ideologías monolingües y plurilingües coexistía sin que se generaran instancias de encuentro donde pudiera volverse visible y ser objeto de discusión. Paradójicamente, la misma condición que preservó la autonomía didáctica del programa, su carácter externo, fue la que impidió que sus principios plurilingües permearan el proyecto institucional.

La exclusión de los docentes de grado del programa evidenciaba que la enseñanza del español como lengua no materna era concebida como competencia de especialistas en lenguas extranjeras y no como responsabilidad institucional. Esta situación dificultó la construcción de puentes entre las aulas del programa y el proyecto escolar. Tampoco se abrieron espacios de discusión institucional sobre la coexistencia de dos estatus del español en las prácticas cotidianas: por un lado, el de lengua de escolarización y de origen de la mayoría del alumnado y, por otro, el de lengua no materna de un segmento reducido de estudiantes extranjeros.

El contexto de urgencia en el que se creó este dispositivo, en el que la llegada de niños y niñas rusoparlantes a las aulas encontró a la institución sin las herramientas para recibirlos, y la ausencia de normativa y orientaciones curriculares específicas para la enseñanza del español a quienes no lo tienen como lengua materna fueron condiciones centrales en la construcción de lo que reconocemos como una política lingüística *de facto*. La normativa curricular provincial para la enseñanza primaria ofrece orientaciones generales de inclusión, pero carece de referencias concretas a situaciones de alumnado no hispanohablante, lo que explica la ausencia de políticas explícitas para la enseñanza del ELS en el sistema educativo provincial. Esta ausencia de política puede interpretarse como una resistencia —activa o por omisión— a reconocer que otras lenguas pueden funcionar como vehículos legítimos de aprendizaje y que otras prácticas letradas, vinculadas a los usos familiares y sociales del alumnado migrante, tienen lugar en las aulas y merecen ser legitimadas.

El registro etnográfico de las prácticas pedagógicas en las aulas del programa revela el carácter innovador más por los principios pedagógicos que orientaron las prácticas del equipo especializado que por su impacto en el proyecto institucional. La perspectiva contrastiva, la mediación lingüística y socioafectiva en la figura de la intérprete, el sistema de actividad y la dimensión lúdica como marco de desarrollo de prácticas bilingües revelan una concepción del alumnado rusoparlante como hablantes con potencial bilingüe. En esa visión, las lenguas en contacto no son fuente de conflicto, sino recursos pedagógicos, identitarios y socioafectivos. Estos principios, ausentes en el diseño curricular provincial, señalan temas de agenda para la formación docente desde una perspectiva sociolingüística y plurilingüe.

Asimismo, abren líneas para futuras investigaciones etnográficas sobre la dimensión lingüística de los procesos de escolarización de migrantes.

Concluimos que este programa, aunque valioso en sus dimensiones pedagógicas, no logró constituirse en una política pública sostenida. Su carácter marginal y transitorio, la falta de legitimación institucional —visible en la disputa por los espacios físicos y en su invisibilización dentro de las propuestas de JE— y su posterior suspensión en un contexto sociopolítico de recorte presupuestario en educación dan cuenta de las condiciones estructurales que lo limitaron. Sin apoyo estatal sostenido y sin una visión que entienda la enseñanza del español como segunda lengua en clave de derecho, difícilmente puedan prosperar políticas lingüísticas verdaderamente inclusivas.

Toda política lingüística guarda una relación de correspondencia con el proyecto político del país en el que se inscribe. Somos conscientes de que el viraje de las políticas migratorias nacionales del gobierno de Javier Milei hacia una visión securitista de la migración no plantea un escenario promisorio para políticas públicas para la integración social y escolar de niños, niñas y jóvenes migrantes. Mientras tanto, las tensiones entre perspectivas monolingües y plurilingües en los discursos y en las prácticas continuarán siendo el terreno en disputa sobre el que deberán construirse las políticas lingüísticas educativas.

El panorama ofrecido sobre los programas de atención a la diversidad expuso las estrategias y dilemas de algunos estados para gestionar el multilingüismo en el ámbito educativo. La prevalencia de políticas educativas descentralizadas da cuenta de la diversidad de dispositivos implementados. En este sentido, este programa, aunque incipiente, puede reconocerse en algunos de ellos por su carácter transitorio y su análisis nos ofrece algunas certezas sobre lo que podría caracterizar una política lingüística del ELS transformadora: la participación de múltiples agencias en procesos de diagnóstico, planificación, seguimiento y evaluación de dispositivos de enseñanza; la figura de la intérprete de lengua de migración como parte activa del equipo docente; y planes de formación que incorporen la diversidad lingüística y cultural, el bi-plurilingüismo como parte de los contenidos y experiencias que deben transitar docentes en formación inicial y continua.



Bibliografía

- » Amado, Bibiana y María Fernanda Freytes. 2025. “La adquisición del español en estudiantes hablantes de ruso mediante la realización de actividades conjuntas”. Trabajo presentado en el Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 18-20 de septiembre.
- » Argentina. 2004. *Ley de Migraciones* 25.871. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Borzone, Ana María y María Soledad Manrique. 2010. “El contexto cognitivo en situaciones de lectura de cuentos en un jardín de infantes”. *Lenguaje* 38: 65-93. Fecha de consulta, 17 de febrero de 2026. <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4902/7040>
- » Chnane-Davin, Fatima y Cécile Sabatier. 2018. “Discours et pratiques autour des langues premières des élèves à l’école en France et au Canada”. *Relais. Revue du Laboratoire d’Etudes et de Recherches sur l’Interculturel* 4: 121-136. Fecha de consulta, 25 de enero de 2026. doi:10.34874/PRSM.relais-vol4iss4.282
- » Dall’Aglio, Vincent, Mariana Fonseca Favre, Laurent Gajo y Stéphanie Vaissière. 2023. “Pratiques translangagières et (dé)cloisonnement curriculaire: deux études de cas en contraste”. *Lidil* 67. Fecha de consulta, 23 de enero de 2026. doi:10.4000/lidil.11559
- » De Oliveira Soares, Roberta. 2020. “Ethnographie des classes d’accueil au secondaire en milieu montréalais”. *Formation et profession* 28: 127-130. Fecha de consulta, 2 de febrero de 2026. doi:10.18162/fp.2020.a192
- » De Oliveira Soares, Roberta, Corina Borri-Anadon, Kelly Russo y Gustavo Gonçalves. 2023. “Points de vue de parents immigrants à l’égard d’un modèle de services d’accueil et de soutien à l’apprentissage du français hybride au Centre-du-Québec”. *Éducation et francophonie* 51. Fecha de consulta, 30 de enero de 2026. doi:10.7202/1109678ar
- » Ellis, Carolyn, Tony E. Adams y Arthur P. Bochner. 2015. “Autoetnografía: un panorama”. *Astrolabio. Revista Internacional de Filosofía* 14: 249-273. doi:10.55441/1668.7515.n14.11626
- » García, Ofelia. 2023. “Translanguaging Décloisonnement: An Epilogue”. *Lidil* 67. Fecha de consulta, 20 de enero de 2026. doi:10.4000/lidil.11441
- » Gouvernement du Québec, Ministère de l’Éducation. 2025. *Intégration et réussite des élèves issus de l’immigration et éducation interculturelle. Guide de soutien au milieu scolaire 2025-2026*. Québec: Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Fecha de consulta, 27 de enero de 2026. <http://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/integration-education-interculturelle/Guide-soutien-milieu-scolaire.pdf>
- » Hornberger, Nancy y David Johnson. 2011. “The Ethnography of Language Policy”. En *Ethnography and Language Policy*, editado por Teresa L. McCarty, 273-289. New York: Routledge.
- » López García, María, María Florencia Sartori y Marina Beresñak. 2023. “Una política lingüística para la Ciudad de Buenos Aires: análisis de la Guía para la Inclusión de Alumnos Hablantes de Lenguas Distintas del Español en las escuelas de la Ciudad”. *RASAL Lingüística* 1: 183-199. Fecha de consulta, 2 de diciembre de 2025. doi:10.56683/rs231123
- » Martín Rojo, Luisa, dir. 2003. *Asimilar o integrar. Dilemas ante el multilingüismo en las*

aulas. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Centro de Investigación y Documentación Educativa.

- » Martín Rojo, Luisa y Laura Mijares, coords. 2007. *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- » Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2012. *Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2020*. Secretaría de Educación.
- » Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2023. *Actualización Curricular. Lengua y Literatura. Educación Inicial, Primaria y Secundaria*. Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación.
- » Murguía Cruz, Nélica y Gisele Kleidermacher. 2021. “Senegaleses en Buenos Aires: estrategias comunitarias pre y durante la pandemia”. *Huellas de la Migración* 6 (11): 45-80. Fecha de consulta, 10 de febrero de 2026. doi:10.36677/hmigracion.v6i11.16018
- » Nekvapil, Jiří y Tamah Sherman. 2015. “An Introduction: Language Management Theory in Language Policy and Planning”. *The International Journal of the Sociology of Language* 232: 1-12. Fecha de consulta, 25 de noviembre de 2025. doi:10.1515/ijsl-2014-0039
- » Pérez, Ana Cecilia, Gisella Alejandra Sosa y Guadalupe Ladrón de Guevara. 2025. “Mediación y lectura bilingüe español-ruso de un cuento en una clase de español lengua segunda en Córdoba”. Trabajo presentado en el Congreso Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 18-20 de septiembre.
- » Rigoni, Isabelle. 2024. “Les défis posés par l’unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) à la forme scolaire”. *Recherches en éducation* 56: 20-32. Fecha de consulta, 8 de enero de 2026. <http://journals.openedition.org/ree/13001>
- » Sartori, María Florencia. 2019. “‘Él es chino; yo soy castellana’: identidad lingüística en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. *Lengua y migración / Language and Migration* 11: 31-50.
- » Sartori, María Florencia. 2020. “Políticas en torno de una lengua de inmigración: el caso del putonghua en la ciudad de Buenos Aires”. Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires.
- » Sartori, María Florencia. 2023. “¿Lengua de inmigración o lengua extranjera? Enseñanza del putonghua en una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires”. *Lexis* 47 (1): 181-212. Fecha de consulta, 10 de diciembre de 2025. doi:10.18800/lexis.202301.006
- » Spolsky, Bernard. 2007. “Towards a Theory of Language Policy”. *Working Papers in Educational Linguistics* 22 (1): 1-14. http://wpel.gse.upenn.edu/sites/default/files/archives/v22/v22n1_Spolsky.pdf
- » Spolsky, Bernard. 2009. “What Is Language Policy?” En *Language Management*, 3-15. Cambridge: Cambridge University Press.
- » Tallatta, Cecilia y Virginia Unamuno. 2020. “‘La lengua guaraní no sé qué pasa, es como si fuera un metal que se va oxidando’. La construcción discursiva del orden monolingüe escolar en una escuela del Gran Buenos Aires (Argentina)”. *Interfaces* 11 (1): 91-103. doi:10.5935/2179-0027.20200008
- » Unamuno, Virginia. 2021. “La construcción interaccional de espacios de enseñanza-aprendizaje del español/castellano como L2 en contexto indígena”. *Quintú Quimün*.

Revista de lingüística 5: 1-26. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/lingustica/article/view/3193>

- » Unamuno, Virginia y Camilo Ballena. 2020. “La producción colectiva de la educación intercultural bilingüe: notas desde Los Lotes”. En *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión*, 65-82. Buenos Aires: Biblos.
- » Zavala, Virginia. 2008. “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 47: 71-79.
- » Zavala, Virginia. 2020. “Hacia una apuesta etnográfica para la glotopolítica”. *Caracol* 20: 203-231. Fecha de consulta, 18 de diciembre de 2025. doi:10.11606/issn.2317-9651. i20p202-231

Contribución de roles de autoría

Ana Cecilia Pérez (ORCID 0000-0002-7854-6105) contribuyó en la conceptualización del estudio, la investigación y recolección de datos, el análisis formal, el desarrollo metodológico, la redacción del borrador original, la redacción, revisión y edición del manuscrito y la administración del proyecto. Guadalupe Ladrón de Guevara (ORCID 0009-0005-6156-8235) contribuyó en la conceptualización del estudio, investigación y recolección de datos, el análisis formal y la redacción, revisión y edición del manuscrito. Ambas autoras aprobaron la versión final para ser publicada.