

Las políticas lingüísticas en la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorio lingüístico, acciones lingüísticas y representaciones de los actores

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
SECRETARÍA DE CIENCIA Y TECNOLOGIA

Abril 2022

Informe final

Proyecto

Articulado

Las políticas lingüísticas de la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorio lingüístico, acciones lingüísticas y representaciones de los actores (Res. HCS 231/19)

Directora: Dra. Rosana Pasquale

Integrantes: Prof. Carvajal, Itatí – Lic. Gallego, Ma. Eugenia - Esp. Luchetti, Fabiana — Trad. Marandet, Paula – Prof. Miguel, Ana - Mg. Ninet, Silvina – Mg. Quadrana, Daniela -

Índice

Introducción	5
1- Resumen del proyecto	5
2- Marco institucional de la investigación	5
3- Estado del arte	7
4- Zona de vacancia	9
5- Problemática de la investigación	11
6- Organización del informe	12
Capítulo I: El marco teórico de la investigación	14
Introducción	14
1.1- La política lingüística y la planificación lingüística	16
1.1.1- Política lingüística y enseñanza de lenguas	
1.1.2- Glotopolítica	
1.2- Las lenguas: la dimensión institucional y la dimensión individual	28
1.2.1- El capital lingüístico	
1.2.2- El repertorio lingüístico	

1.2.3- Representaciones sociales y representaciones sobre la/s lengua/s	
1.2.3.1- En torno a las definiciones	
1.2.3.2- La organización de las representaciones sociales	
1.2.3.3- Las representaciones sobre a/s lengua/s	
Capítulo II: Cuestiones metodológicas	41
2.1-Objetivos	41
2.1.1. Objetivo General	
2.1.2. Objetivos Específicos	
2.2-Tipo de investigación	42
2.3-Etapas de la investigación	44
2.4-Corpus y muestras	45
2.4.1. El corpus documental y las muestras	
2.4.2. El corpus de verbalizaciones y las muestras	
2.5- Instrumentos de recolección de datos: ficha modelo, encuestas y entrevistas semi-dirigidas	49
2.6- Técnicas de análisis de los datos: el análisis del discurso y el análisis de contenido	51
Capítulo III: Análisis de los datos	53
3.1- El corpus documental: descripción y especificaciones genéricas	53
3.1.1. Criterios de análisis: definiciones operativas	

3.1.2. Análisis de la muestra y discusión	
3.1.2.1- Los convenios: las acciones no verbales... ¿y las acciones verbales?	
3.1.2.2- Las resoluciones: las acciones lingüísticas en relación con las LE	
3.2.2.3- Las disposiciones departamentales: de las acciones individuales a las acciones grupales	
3.2- El corpus de verbalizaciones a partir de las encuestas	78
3.2.1- Las encuestas y las muestras: breve descripción recapitulativa	
3.2.2- Criterios de análisis: definiciones operativas	
3.2.3- Análisis de los datos	
3.3- El corpus de verbalizaciones a partir de las entrevistas	95
3.3.1- Las entrevistas y los informantes: algunas precisiones	
3.3.2- Criterios de análisis: definiciones operativas	
3.3.3- ¿Qué dicen los entrevistados? ¿Cómo lo dicen?	
Capítulo IV: Conclusiones	126
Introducción	
4.1- Conclusiones teóricas	126
4.1.1- La política lingüística y la planificación lingüística en la UNLu: algunas características	
4.1.2- El capital lingüístico de nuestra Universidad y el repertorio lingüístico de los actores	
4.1.3- Las representaciones sobre la/s lengua/s de los actores de la UNLu	

4.2- Conclusiones a partir de los corpus	136
4.2.1- Conclusiones a partir del corpus documental	
4.2.1.1- El género administrativo-normativo y las disposiciones y resoluciones como ejemplares empíricos	
4.2.1.2- Principales tendencias a partir del corpus documental	
4.2.2- Conclusiones a partir del corpus de verbalizaciones, obtenidas mediante la encuesta.	
4.2.3- Conclusiones a partir del corpus de verbalizaciones, obtenidas mediante la entrevista.	
4.3- A modo de cierre.	162
Anexos	167
Bibliografía de referencia	173

Introducción

1- Resumen del proyecto

Inscrito en el campo de las políticas lingüísticas y de la sociolingüística, el proyecto de investigación *“Las políticas lingüísticas de la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorio lingüístico y acciones lingüísticas, y representaciones de los actores”* tuvo como objetivo fundamental conocer y describir para comprender qué políticas y planificaciones lingüísticas ha desarrollado/desarrolla la UNLu y, qué relaciones se establecieron/se establecen entre esas políticas, el capital lingüístico institucional y los repertorios lingüísticos de los actores; todo ello, atravesado por las representaciones sobre la/s

lengua/s de los locutores. En el marco de una zona de vacancia, signada por la existencia de un espacio inexplorado por la investigación académica de nuestra universidad, se diseñó una investigación de carácter exploratorio, descriptivo y cuali-cuantitativo que indagó sobre diversos corpus y muestras, contemplando los ejes sincrónico y diacrónico. El alcance del objetivo general del proyecto estuvo supeditado a la recolección de datos de naturaleza documental y verbal y a su análisis en dos dimensiones articuladas: la institucional y la individual. En la dimensión institucional, el análisis de los datos permitió caracterizar las políticas lingüísticas de la UNLu así como su capital lingüístico mientras que el repertorio lingüístico y las representaciones sobre las lenguas de los locutores institucionales constituyeron el centro de las reflexiones en la dimensión individual.

2- Marco institucional de la investigación

La presente investigación lleva por título *“Las políticas lingüísticas de la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorio lingüístico y acciones lingüísticas, y representaciones de los actores”* y fue realizada en el marco del Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Lenguas Extranjeras (CIDELE) de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), durante un período de dos años (2019-2021). El proyecto de investigación que da origen al Informe que aquí se presenta, fue seleccionado en la Ira. Convocatoria de Proyectos de Investigación Articulados con Centros de Investigación, Docencia y Extensión y con Centros Regionales, organizada y gestionada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Luján (Res. CS 231/19).

Es importante remarcar que esta Ira. Convocatoria de Proyectos Articulados ha permitido materializar uno de los objetivos del Centro, a saber: “estimular la investigación en el campo de las lenguas extranjeras, especialmente a través del vínculo académico con la División de Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación”, tal como se estipula en el Artículo 2 del Estatuto del CIDELE. En efecto, este Centro, como los demás de la misma naturaleza con los que cuenta la UNLu, es una unidad funcional sustantiva con individualidad administrativa y financiera y con competencia territorial en la sede y los centros regionales, cuyos propósitos están vinculados con las tres funciones sustantivas de la institución universitaria: la docencia, la investigación y la extensión. En este sentido, el CIDELE ofrece cursos y talleres extracurriculares de LE a la comunidad universitaria y extrauniversitaria y formación de posgrado para docentes de LE; desarrolla proyectos de investigación, generadores de conocimiento contextualizado, y lleva adelante acciones y proyectos de extensión que lo vinculan, principalmente, con el sistema educativo; en cada una de sus acciones, el CIDELE reconoce la impronta de las funciones esenciales de la universidad, en su vinculación con la comunidad y los sujetos.

En la conformación del equipo de trabajo que llevó adelante el proyecto intervinieron docentes-investigadoras expertas y noveles pertenecientes al CIDELE y también, a la

División de Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación. El CIDELE mantiene estrechos vínculos disciplinares y académicos con este Departamento académico, que permiten desarrollar un trabajo articulado y colaborativo en las acciones de docencia, investigación y extensión en el campo de las LE. Estos vínculos descansan, sobre todo, en el hecho de que es el Departamento de Educación quien cuenta, entre sus Divisiones, con la División de Lenguas Extranjeras y posee la “tutela académica” del CIDELE. En este sentido, ambas estructuras, aunque con organizaciones específicas y propósitos definidos, confluyen en el abordaje de las lenguas de forma complementaria¹.

Así, el proyecto estuvo dirigido por la Dra. Rosana Pasquale (directora del CIDELE y Profesora Asociada de la División de Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación) e integrado por Esp. María Fabiana Luchetti (CIDELE- JTP Dpto. Educación, francés), Mg. Daniela Quadrana (Profesora Adjunta Dpto. Educación, francés), Mg. Silvina Ninet (CIDELE- JTP Dpto. Educación, francés), Prof. Itati Carvajal (Ayudante de Primera Dpto. Educación, francés), Prof. Maria Eugenia Gallego (CIDELE-Ayudante de Primera Dpto. Educación, inglés), Trad. Paula Marandet (CIDELE- Ayudante de Primera Dpto. Educación, inglés) y Prof. Ana Josefina Miguel (CIDELE- Ayudante de Primera Dpto. Educación, inglés).

En este marco institucional, se hace notar que el presente trabajo de investigación pretende articularse, como un continuum, con un proyecto que desarrollará el CIDELE, en el período 2022-2024, sobre los procesos de internacionalización y la Gobernanza lingüística en la UNLu.

3- Estado del arte

En este breve estado del arte, haremos mención a los trabajos académicos realizados en UUNN, cuyos objetos de estudio y problemáticas son cercanas a las de este proyecto y dejaremos voluntariamente de lado un sinnúmero de investigaciones y aportes, muy enriquecedores, por cierto, sobre temáticas como las políticas lingüísticas, las representaciones de la/s lengua/s, el capital o el repertorio lingüístico que no se focalizan en una institución universitaria.

Así, mencionaremos el Proyecto de investigación PLIES (“Política lingüística e internacionalización de la Educación Superior”) llevado a cabo por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) cuyo objetivo es “profundizar el estudio de los conocimientos,

¹ La División de Lenguas Extranjeras del Depto. de Educación está conformada por las áreas francés, inglés y portugués y brinda los servicios académicos (en forma de asignaturas o acreditación de competencias) a la casi totalidad de las carreras de pregrado y grado que se dictan en la Universidad, bajo la modalidad de la lectocomprensión, durante dos o tres cuatrimestres, según los planes de estudios.

requisitos, instrumentos de evaluación y políticas de lenguas que favorezcan la internacionalización universitaria, sobre todo en la UNTREF” y donde las políticas lingüísticas en vigencia aparecen solidariamente ligadas a los procesos de internacionalización que desarrolla la institución.

Por su parte, la Universidad de Moreno (UNM) ha abordado la problemática de la diversidad lingüística a través de proyectos orientados a estudiar las características sociolingüísticas de la población perteneciente al área de su influencia mientras que la Universidad de Quilmes (UNQ) se ha ocupado también de la evolución de las políticas académicas y lingüísticas con respecto a las lenguas extranjeras, sus prácticas y representaciones, en vistas a consolidar los procesos de toma de decisiones en lo que respecta a dichas políticas lingüísticas y académicas desarrollando el proyecto “Las lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de Quilmes: prácticas, representaciones y políticas a lo largo de sus treinta años de historia”.

En la Universidad Nacional del Litoral (UNL), en la Facultad de Humanidades y Ciencias existe una preocupación creciente, del equipo de LE del área de francés, en relación con la movilidad académica, sobre todo, a Francia: se han repertoriado numerosos programas de movilidad (Becas Saint-Exupéry, Campus France; programa ARFITEC para ingenieros; Programa PREFALC, en microbiología, turismo, medio ambiente; La Condamine, en derecho, economía, gestión), se relevaron los convenios de movilidad existentes entre la UNL y las universidades francesas y se concluyó que

“escasos son los estudiantes que tienen acreditadas las certificaciones internacionales requeridas en esos niveles para acceder a los intercambios. De manera que, con el tiempo estos convenios caen o solo se concretizan en un solo sentido: recibimos estudiantes extranjeros, pero no podemos enviar los nuestros en la misma proporción” (Basano y Zarranusa, 2016: 497).

Así, tanto en la UNL como en otras UUNN, la movilidad a países no hispanoparlantes solo beneficia a un grupo reducido de estudiantes: se debería bregar, entonces, por universalizar estas formaciones en LE para democratizar el acceso a la movilidad de más candidatos. Por otra parte, en la misma universidad se consigna,

“En el marco de los proyectos y acciones (PyA) previstos en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2010-2019 “Hacia la universidad del centenario”, el Centro de Idiomas presentó el proyecto denominado “Institucionalización de las lenguas extranjeras (LE) en la Universidad Nacional del Litoral”, cuyo propósito general es “consolidar y ampliar el estatus institucional de las lenguas extranjeras en un contexto de multiliteracidad académico-profesional en el marco del Proyecto de Internacionalización de la UNL” (Gastaldi y otros, 2016: 533).

En esta Universidad entonces, como en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCu), las problemáticas inherentes a las lenguas extranjeras encuentran un anclaje institucional fuerte: en la UNL forman parte del Plan de Desarrollo Institucional y en la UNCu, del organigrama de Secretarías de la Facultad de Filosofía y Letras (<https://ffyl.uncuyo.edu.ar/politicas-linguisticas>)

En el caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), en la Facultad de Ciencias Humanas, Dandrea encabeza una investigación que reúne problemáticas vinculadas a la Internacionalización de la Educación Superior (IES), la gestión institucional del español para extranjeros (ELSE) y las políticas lingüísticas nacionales con respecto a la promoción del español en el marco de los procesos de integración regional con Brasil y en el contexto general del Mercado Común del Sur (Mercosur) (Dandrea, 2016). Aquí, entonces, existe una preocupación de los equipos de investigación por asumir la complejidad de la gestión de las lenguas en los contextos universitarios, en vinculación con fenómenos tales como la internacionalización o las relaciones bilaterales, más o menos desarrollados según las instituciones.

Como concepto central en el proyecto sostenido por Dandrea, encontramos la noción de “diseño glotopolítico institucional” que, nos dice el autor,

“debe entenderse como la planificación y organización de acciones institucionales orientadas a promover y consolidar una variedad del español para la región Mercosur, con especial enfoque en el sustrato cultural que compone la variedad en cuestión y que nutre una concepción de identidad regional por resolver” (2016: 509).

En la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) (Dachary, Reynoso y Sforza, 2016) como en la UNTREF (García y Rivera, 2016), la preocupación gira en torno al ELSE y la recepción de estudiantes extranjeros en las diferentes unidades académicas que componen la institución. Nuevamente, las políticas lingüísticas institucionales, concretizadas en planificaciones lingüísticas como la pertenencia al Consorcio ELSE, las certificaciones CELU, etc., encuentran una vinculación directa con las movilidades estudiantiles, en estos casos, “entrantes”.

En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) Klett y Pasquale desarrollaron, entre 2014 y 2018, dos proyectos de investigación de alcance internacional²

² 2014-2015 –Proyecto internacional : « Pluralité linguistique et culturelle en Amérique latine : politiques linguistiques, représentations et pratiques à l’université », en el marco del Programa Petites initiatives de recherche, d’animation et de transfert (PIRAT) 2014-2015 de la Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), realizado por investigadores argentinos, bolivianos, brasileros y franceses

2016-2018- Proyecto Internacional « La recherche en langues, cultures et littératures en Amérique du Sud : politiques linguistiques et production de connaissances », en el marco del Programa Petites initiatives de recherche, d’animation et de transfert (PIRAT) 2016-2018 de l’Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), realizado por investigadores argentinos, bolivianos, brasileros y franceses.

que permitieron generar conocimientos sobre la pluralidad lingüística en el ámbito de la Facultad, las representaciones de los estudiantes y docentes sobre ese fenómeno y las políticas lingüísticas explícitas que ha desarrollado la Facultad a través de sus resoluciones, disposiciones y ordenanzas.

Este escueto estado del arte muestra que la problemática abordada en nuestro proyecto es interrogada también en otras instituciones universitarias del país, aunque con matices diferentes y en relación con temáticas diversas (la internacionalización, la movilidad, la recepción de estudiantes extranjeros, las certificaciones de idiomas, etc.). En todos los casos, sin embargo, queda claramente de manifiesto que las políticas lingüísticas con respecto a las lenguas extranjeras ocupan un lugar central en las investigaciones del campo, en el marco de las UUNN.

4- Zona de vacancia

En nuestro conocimiento, la UNLu, como objeto de estudio, nunca fue analizada desde el punto de vista de las *políticas lingüísticas* que se diseñan, se implementan y se formalizan en este espacio institucional. Tampoco se han abordado, según nuestras indagaciones previas, las nociones de *capital lingüístico*, de *repertorios lingüísticos* o de *planificación lingüística* en el ámbito que nos ocupa. Esta zona de vacancia y la relevancia de éstos y otros conceptos aledaños, han impulsado el diseño y la puesta en marcha de la presente investigación.

En el marco de la UNLu, institución universitaria autónoma y autárquica, parafraseando a Varela (2008), entendemos a las *políticas lingüísticas* como el conjunto de decisiones asumidas por los estratos de cogobierno universitario, cuyo objeto principal son las lenguas (materna, extranjera u otra). Estas decisiones dan lugar a la implementación de medidas concretas de orden lingüístico, es decir, a la puesta en marcha de la *planificación lingüística*; involucran recursos específicos y generan escenarios lingüísticos destinados a todos los actores implicados.

Las políticas lingüísticas, explícitas o no, que se han ido construyendo con el tiempo, de manera más o menos consciente o aleatoria, dan el marco al actual *capital lingüístico* de la UNLu, es decir, al conglomerado de lenguas y variaciones lingüísticas que están presentes, circulan e interactúan en el espacio institucional, en el marco de relaciones de fuerza, tensiones y poder. Este capital lingüístico tiene su correlato, a nivel individual, en la noción de *repertorio lingüístico*: los individuos-locutores poseen experiencias lingüísticas diversas, son locutores más o menos acabados de una o varias lenguas y poseen representaciones lingüísticas que condicionan sus acercamientos a las lenguas. Esas experiencias y sus

representaciones determinan e influyen sobre las acciones de política lingüística que desarrollan día a día.

Como punto de partida para nuestra investigación, asumimos que abordar a la UNLu en tanto objeto de estudio, desde la óptica de las políticas lingüísticas explícitas o implícitas, podría constituir un aporte institucional fundamental, a fin de conocer las relaciones que la UNLu entabla con las lenguas en general y con las LE, en particular; las decisiones que asume con respecto a ellas y los mecanismos de implementación que pone en marcha para materializar esas relaciones y esas decisiones. En efecto, no solo se trató de indagar un espacio inexplorado por la investigación académica de nuestra universidad, sino de aportar un conocimiento de relevancia para el diagnóstico, al visibilizar cómo los actores gestionan, en sus espacios de acción, sus necesidades lingüísticas en pos de una toma de decisiones más informada.

En concordancia con Brown (2017), podemos afirmar que hacemos constantemente política lingüística cuando emitimos juicios hacia las lenguas, cuando optamos por estudiar o no una lengua extranjera, cuando elegimos una escuela bilingüe o no para nuestros hijos, cuando preferimos leer una obra en su idioma original o una traducción particular, cuando decidimos qué lenguas formarán parte de una currícula y bajo qué modalidad se enseñarán o, simplemente, cuando decidimos incluir información en un CV respecto de la competencia en idiomas. En este sentido, la política lingüística está presente en el quehacer cotidiano y más aún cuando se refiere a espacios institucionales como el que nos convoca, atravesado actualmente por la internacionalización de los estudios superiores, asunto que compete de cerca a las políticas lingüísticas debido a la creciente necesidad de movilidad estudiantil de nuestros días, lo que requiere el desarrollo de instrumentos de homologación y armonización que emanan de políticas y medidas lingüísticas más integrales.

Como hemos señalado, las políticas lingüísticas están en todas partes: en la legislación, en la escuela, en la universidad, en los hogares. Su análisis, tanto desde el plano de la sociedad civil como desde el Estado y las instituciones, constituye una herramienta muy útil para comprender la complejidad de las sociedades diversas en las que vivimos. Acompañar y registrar las opciones de los individuos o las de las instituciones, cuando no son planificadas, es la primera medida posible para pensar intervenciones. Y éstas, lejos de imponer conductas o elecciones, pueden tender a capitalizar y explotar los escenarios complejos en los que transitamos. Pero para pensar intervenciones, es necesario primeramente reflexionar sobre la heterogeneidad y la pluralidad de los escenarios que conforman nuestro terreno de acción y traer a la luz sus tramas y procesos:

“Muchas veces los procesos lingüísticos quedan invisibilizados y esta misma práctica contribuye a perpetuar mecanismos de poder y exclusión que ni siquiera son percibidos como tales, pero que accionan desde lo lingüístico” (Brown, 2017).

Creímos necesario pues indagar acerca de la complejidad de las relaciones de la UNLu y sus actores con las lenguas a fin de comprender su complejidad, detectar los hilos que tejen su dinámica y develar los intereses e ideologías subyacentes, con el fin de proponer algunas reflexiones y líneas de acción que contribuyan a diseñar una política lingüística global que atienda a las necesidades y características del contexto y que, a su vez, sea consensuada, pluralista y democrática.

5- Problemática de la investigación

Como se desprende de su título, el proyecto se enmarca en el campo de las políticas lingüísticas en representantes como Arnoux y Bein (2010); Arnoux y Bein (2015); Arnoux y Nothstein (2014); Arnoux y Lauría (2016); Calvet (1996); Celada, Fanjul y Nothstein (2010); Bein (2015); Bein (2017); Klett (2016); Klett y Pasquale (2016b); Pasquale (2019) y Varela (2008). Involucra además conceptos y nociones del campo de la sociolingüística como el de representaciones sociales y sociolingüísticas (Moscovici, 1986; Jodelet, 1986, 1989, 2003; Moore, 2001; Klett, 2005, 2016, 2019; Klett y Pasquale, 2016a y c), capital lingüístico (Chardenet, 2016) y repertorio lingüístico (Coste, 2010; Klett, 2009).

Como ya dijimos, en muchas universidades argentinas, los temas relacionados con las políticas lingüísticas, las relaciones entre las lenguas, la circulación de lenguas, los repertorios verbales y su constitución, etc. están muy anclados en la realidad cotidiana ya sea porque son objeto de estudio en las diferentes carreras (por ejemplo, UBA, Facultad de Filosofía y Letras, UNER), de investigación (UNTREF, UNQ, UNL) o de políticas institucionales como, por ejemplo, los procesos de internacionalización de la institución, UNRC, UNL, UNCu); en todos los casos, se trata de instituciones donde la temática está muy desarrollada; en otras, es incipiente, si no, nula.

El último caso es el de la UNLu. Así, habiendo identificado una zona de vacancia productiva con respecto a las políticas y planificaciones lingüísticas que se diseñan, implementan y formalizan en nuestra universidad, como así también en relación con representaciones de los locutores sobre las lenguas circulantes en la UNLu, el capital lingüístico institucional y los repertorios lingüísticos, se configuró una problemática asociada a la ausencia de estudios y datos fidedignos en ese terreno y se diseñó una investigación de carácter exploratorio, descriptivo y cuali-cuantitativo que indagó sobre diversos corpus y muestras, a partir de instrumentos como el Análisis del Discurso y de Análisis de Contenido. (Cf. Capítulo II).

En este contexto, algunas de las preguntas de investigación que se plantearon fueron:

- ¿Existe/n una política/s lingüística/s en la UNLu?; Si sí, ¿Qué características tiene/n?

- ¿Cómo se conforman/ron las diferentes políticas lingüísticas en esta Universidad? ¿Cuáles de ellas se explicitaron/institucionalizaron?, ¿Qué factores incidieron/confluyeron en esos procesos?
- ¿Qué lenguas integraron/integran el capital lingüístico institucional? ¿Cuál es su estatus? ¿qué tipo de relaciones se dan entre ellas?
- ¿Cómo se compone el repertorio lingüístico de los locutores de la UNLu?
- ¿Cuáles son las representaciones de los actores sociales de la comunidad respecto a las lenguas que circulan en la institución? ¿Y de sus roles como locutores y usuarios?
- ¿Qué tipo de relaciones se dan en la UNLu entre políticas lingüísticas, capital lingüístico y repertorios lingüísticos?

Es claro que el tema planteado convoca una multiplicidad de perspectivas de abordaje que pueden constituirse en perspectivas únicas de análisis o bien, combinarse entre ellas: una perspectiva histórica que nos permitiría explorar los fenómenos lingüísticos de nuestro interés en el eje diacrónico y entonces, estudiar la evolución de los fenómenos, sus diversas configuraciones a través del tiempo, etc. ; una perspectiva sincrónica que nos muestre el “estado de situación”, en un espacio y tiempo dados, de la UNLu y sus actores y su relación con las lenguas; una perspectiva socio-lingüística que se interese en los locutores, sus perfiles y sus representaciones sobre la/s lengua/s; una perspectiva curricular que se interrogue sobre las políticas lingüísticas y sus efectos sobre las ofertas de LE de la institución; una perspectiva institucional que aborde a la UNLu, en tanto institución educativa de educación superior, como un colectivo complejo socio-históricamente situado. Así, nuestra perspectiva de abordaje es múltiple y combina el eje sincrónico, con los componentes socio-lingüísticos aplicados a los locutores y el institucional, como marco de referencia.

6- Organización del informe final

El informe final que presentamos se divide en cuatro capítulos, precedidos de una *Introducción* donde se puntualiza el marco de inserción institucional del proyecto; se desarrolla un breve estado del arte; se describe la zona de vacancia en la cual se inserta el trabajo realizado y se enuncia la problemática que lo sostiene.

El *Capítulo I* refiere al marco teórico de la investigación y despliega conceptualizaciones referidas a la política y la planificación lingüísticas, el capital y el repertorio lingüísticos y las representaciones sociales sobre la /s lengua/s. Todos los conceptos desplegados en este Capítulo forman parte del sustento teórico del proyecto desarrollado.

El *Capítulo II* trata sobre las cuestiones metodológicas de la investigación. El dispositivo metodológico está entonces descrito en términos de objetivos, tipo de investigación,

etapas, corpus y muestras, instrumentos de recolección de datos y técnicas de análisis de los datos.

Por su parte, en el *Capítulo III* se expone el análisis de los datos a partir de tres reagrupamientos, cada uno en relación con uno de los corpus trabajados: así, se presentan los análisis del corpus documental, los del corpus de las verbalizaciones a partir de las encuestas y los del corpus de las verbalizaciones a partir de las entrevistas. En cada caso, se explicitan, además, los criterios de análisis.

Finalmente, el *Capítulo IV* se destina a la presentación de Conclusiones; éstas se reagrupan en torno a tres ejes: las conclusiones teóricas que surgen de la puesta en marcha del dispositivo teórico, aplicado al caso particular de la UNLu; las conclusiones particulares, extraídas a partir de cada corpus analizado, y las conclusiones de carácter general y prospectivo que derivan de la puesta en relación de las síntesis antes mencionadas y de las líneas de acción, susceptibles de ser propuestas a partir del estudio realizado.

El presente informe se acompaña de un Anexo que presenta XXX y de la bibliografía correspondiente.

Capítulo I- El marco teórico de la investigación

Introducción

La evolución sociopolítica de las sociedades occidentales ha llevado, en especial en los últimos dos siglos, a aumentar enormemente las funciones, el poder y la repercusión del estado en la vida social. Uno de los aspectos en que más ha crecido su influencia ha sido precisamente en lo que tiene que ver con lo lingüístico. El estado se ha convertido, en una gran mayoría de casos, en el gran organizador de la comunicación pública. Así, en las sociedades actuales, es fundamentalmente el poder político el que decide qué código o códigos lingüísticos serán los que se usarán en la vida pública institucional, en los organismos políticos, en la actividad administrativa oficial y no oficial, en los medios de comunicación, en la señalización vial, etc. y, en consecuencia, qué lengua o lenguas deberá conocer la población de manera general, hecho que se plasma en la escolarización obligatoria universal.

Igualmente, el poder político decretará directamente o por delegación en una institución académica o autoridad lingüística la forma del código o códigos a utilizar. Las decisiones que en materia lingüística adopte el poder político, tendrán, pues, consecuencias de gran importancia para el ecosistema sociolingüístico existente hasta el momento. El estudio y la comprensión de las acciones e ideologías del poder político sobre la comunicación lingüística y sus códigos, y las interrelaciones globales de aquellas con el plano sociocultural de los colectivos humanos son los objetivos fundamentales de este campo de estudio forzosamente interdisciplinar. Es claro que las intervenciones sobre las cuestiones lingüísticas no son solamente cuestión del Estado. También influyen las estructuras asociativas locales, organizaciones no gubernamentales, colectividades, entre otros.

Una aproximación rigurosa sobre la comunicación lingüística de los seres y grupos humanos debe partir de la constatación histórica de la "artificialidad" de lo que comúnmente se considera una "lengua". Lo que habitualmente se entiende por "inglés" o "italiano" son modalidades conscientemente construidas y planificadas por determinados usuarios o gramáticos de gran prestigio, y a su vez consagradas ya sea por el uso o, explícitamente, por el poder político como las formas lingüísticas legitimadas para ocupar las funciones públicas de sus respectivas sociedades. Estas variedades legitimadas, que constituirán el comportamiento lingüístico socialmente considerado estándar, se extenderán sobreponiéndose de hecho sobre múltiples variedades vernaculares producto de la historia social de la comunicación de los diversos colectivos que forman las sociedades humanas. Esto se verá materializado en un reparto de sus funciones: mientras la variedad estándar ocupará los usos públicos formales, es decir, las comunicaciones institucionalizadas especialmente (pero no únicamente) escritas, provenientes del propio poder político y administrativo, del sistema oficial de educación, de las organizaciones no oficiales, de los medios de comunicación, etc., por su parte, las variedades vernaculares, habitualmente orales, podrán seguir utilizándose en las comunicaciones individualizadas o informales,

básicamente a título individual y no institucional, como en las relaciones con familiares, amigos, vecinos, compañeros de trabajo, etc.

Asimismo, los individuos, además de hablantes, son interpretantes de la realidad que perciben. Así, su relación con las formas lingüísticas que usan o que simplemente escuchan en su entorno, no será “neutra” sino que será interpretada socio-simbólicamente. Las variedades se cargarán de atributos socialmente significativos que podrán influir en la valoración de las mismas según las funciones de éstas y la posición social de sus hablantes. Estas actitudes intervendrán decisivamente en la continuidad o en el cambio de las formas de hablar por parte, en especial, de los individuos que venían usando variedades vernaculares más alejadas de la seleccionada como base de la estándar.

Todos los estados, ya sea en su inicio o posteriormente y ya sea explícita o implícitamente, han tenido que pensar y adoptar decisiones sobre la organización lingüística de la comunicación pública. Las soluciones adoptadas por los diferentes estados contemporáneos pueden divergir extremadamente. De hecho, se encuentran en un continuum que iría desde el estado que adopta un modelo de organización lingüística absolutamente igualitario respecto de los códigos de las poblaciones que lo componen hasta el que decide implantar el uso estricto de una sola de las lenguas en presencia en todo el territorio del país y para todas las poblaciones, pasando por diversas situaciones de más o menos reconocimiento del plurilingüismo por parte de las instituciones oficiales.

En el caso de los modelos basados en el uso de un solo código oficial exclusivo en todo el territorio del estado y para todas las funciones comunicativas por parte de todos los grupos lingüísticos incluidos en el mismo como, por ejemplo, el caso argentino, tienden a producirse repercusiones sociolingüísticas enormemente desfavorables para los códigos no oficiales. Nuestro país se autorrepresentó durante muchos años como monolingüe: así, según Varela (2008: 164)

“En lo que respecta a la lengua considerada oficial (aunque ningún texto legal le asigne tal función), el acuerdo tácito parece haber sido delegar la autoridad normativa en instituciones externas como la Real Academia Española”.

Esta decisión por inacción tenía como objetivo ignorar la diversidad plurilingüe en pos de una unidad dada por una única lengua. En las últimas décadas del S XX, Argentina empieza a reconocer su plurilingüismo: en la reforma constitucional de 1994 se incorpora el reconocimiento de las lenguas originarias; la Ley de Educación Nacional (2006) se enmarca en una ampliación de los derechos ciudadanos que incluye el respeto a la diversidad cultural y a la lengua e identidad de los pueblos originarios y concibe a la Educación Intercultural Bilingüe como un diálogo mutuamente enriquecedor. Este proceso va en paralelo con el

que viene ocurriendo en América Latina (por ejemplo, con la oficialización de lenguas originarias en Ecuador y Bolivia) o en la Unión Europea con las políticas de integración y reconocimiento de la diversidad lingüística.

Ello equivale a decir entonces que este tipo de modelo de organización lingüística radicalmente unilingüe es atenuado por determinadas concesiones a los grupos lingüísticos de lengua no oficial, en especial en estos últimos tiempos en los que la conciencia democrática y de los derechos humanos parece haber aumentado. En el modelo atenuado de unilingüismo oficial, continúa habiendo una sola lengua oficial del estado, pero se permite, por ejemplo, que en determinadas zonas del territorio pueda recibirse, en algún grado, enseñanza de la gramática normativa de la variedad propia, y que esta variedad pueda también ser usada, por ejemplo, en algún espacio de corta duración en las instancias de comunicación sobre todo familiares, en un marco, no obstante, muy claramente favorable al uso preeminente del código oficial en las comunicaciones públicas. Es claro que ello irá en desmedro de las lenguas no oficiales.

1.1- La política lingüística y la planificación lingüística

En este apartado haremos alusión a los conceptos de política lingüística y planificación lingüística con el fin de delimitar los alcances de cada uno de ellos.

Calvet define a la política lingüística como "un conjunto de elecciones conscientes efectuadas en el ámbito de las relaciones entre lengua y vida social y particularmente, entre lengua y vida nacional" (Calvet, 1987)³. La política lingüística es, entonces, un asunto "de estado", en el cual intervienen los poderes políticos y está o debiera estar acompañada por lo que el mismo Calvet llama la planificación lingüística, es decir, "la búsqueda y la puesta en marcha de los medios necesarios para la aplicación de la política lingüística" (Calvet, 1996: 5-9). En otros términos, Calvet (1996: 5) sostiene que la política lingüística implica hacer elecciones en materia de relaciones entre lenguas y sociedad/es mientras que la planificación lingüística es la puesta en marcha de las políticas adoptadas.

La misma distinción es realizada por Boyer (2010: 67-68) quien erige al Estado como el encargado de "elegir, establecer objetivos y orientaciones en materia de lenguas" sobre todo en casos de conflicto. La expresión "política lingüística", según el autor,

"parece haber sido utilizada tardíamente en EEUU y en Europa (en los años 70 del S. XX) (Calvet, 1996:6) mucho después de "planificación lingüística" o *language planning*, denominación acuñada, según Calvet (op.cit: 4), por Einar Haugen (1959), expresión que entrará en disputa con "normalización

³ Todas las traducciones de autores extranjeros son nuestras.

lingüística” (Aracil, 1965, para el contexto catalán-español) y “planificación lingüística” (Corbeil, 1980, para los quebequenses francófonos)”.

Muy ilustrativa resulta, al respecto, la opinión de Cooper (1997 [1989]: 47), que se trasluce en la afirmación siguiente:

“La planificación lingüística generalmente responde a objetivos no lingüísticos, como la protección del consumidor, el intercambio científico, la integración nacional, el control político, el desarrollo económico, la creación de nuevas elites o el mantenimiento de las existentes, la pacificación o asimilación de grupos minoritarios y la movilización masiva de movimientos nacionales y políticos”.

Para Cooper (1997 [1989]: 41), la noción de “política lingüística hace referencia con más frecuencia a los objetivos de esta última [planificación lingüística].”

A partir de la lectura de Calvet, Ferreira Martins concluye que la política lingüística es una práctica política dentro de las políticas públicas. Esta autora sostiene la distinción de Calvet entre el concepto de política lingüística y el de planificación lingüística, entendiendo, como lo marcamos más arriba, que las decisiones del poder constituyen la política lingüística y los pasos tomados para la acción, la planificación lingüística. Ahora bien, siguiendo al autor, pone el acento en que

“La intervención humana en la lengua o en las situaciones lingüísticas no es algo nuevo: desde siempre los individuos han intentado legislar, fijar el uso correcto o intervenir en la forma de la lengua; desde siempre, también, el poder político ha privilegiado tal o cual lengua, ha elegido gobernar el Estado en una lengua o imponer a la mayoría la lengua de una minoría. Pero la política lingüística, determinación de las grandes opciones en materia de las relaciones entre las lenguas y la sociedad, y su puesta en práctica, la planificación lingüística, son conceptos recientes que recubren sólo en parte estas prácticas antiguas”.

(2016: 176)

En nuestro contexto nacional, Armendáriz (2000: 144) comparte esta visión de las cosas, pero sus preocupaciones se vinculan más con la enseñanza de las lenguas. Para esta autora, la política lingüística es

“el conjunto de las elecciones efectuadas en el dominio de las relaciones entre lengua y la vida de sus hablantes, y forma parte de la historia social y lingüística de un pueblo. La UNESCO la considera como parte del desarrollo nacional de cada país, dado que el perfil lingüístico de los habitantes permitirá su relación con los bienes materiales y culturales de otros países, y determinará el grado de integración nacional y regional. Una política lingüística, en tanto es una combinación de normativas y consenso que establecen instituciones de poder

que están por encima de las partes, supone el ordenamiento de una práctica y la elaboración de cuerpos normativos y propositivos”.

Desde una visión plurilingüe, esta autora proclama (*op.cit.*:145):

“una política lingüística que reconozca qué lenguas se hablan en el país y que defina el valor de posición y los contextos sociales de cada una de ellas; una política que establezca normas gramaticales, codifique, elabore diccionarios y alfabetos para todas ellas y una política lingüística para el campo de la enseñanza o de la didáctica del lenguaje, a partir de la cual, de acuerdo con las decisiones que se tomen en las áreas anteriores, se elaboren expectativas de logros, diseños curriculares, programas de estudio y métodos de enseñanza”.

Como se puede apreciar, sus prescripciones se inscriben en el orden de lo “enseñable” y sus referencias teóricas, en el de lo “legislable” por los poderes públicos.

La definición que aporta Arrosi (2015:4) no difiere demasiado de las que se dieron hasta este momento:

“Se denominan **política lingüística** las decisiones adoptadas, generalmente por el Estado, sobre el uso público de las lenguas. Incluyen, entre otras, fijar las lenguas oficiales de un país, decidir las lenguas de la escuela, reformar la ortografía, fijar una terminología y determinar qué lenguas se utilizan en los medios de comunicación” (Las negritas, en el original).

Sin embargo, en su caso, es interesante remarcar la vinculación que establece con las políticas, en general, como es el caso de Ferreira Martins:

“Como toda regulación de las prácticas sociales, las políticas lingüísticas están vinculadas con otras políticas: interior, exterior, económica, social, cultural. Por eso, resulta imprescindible analizar las políticas lingüísticas en función de las coyunturas en las que se producen y de los intereses que encarnan. Su carácter dinámico e ideológico explica, por ejemplo, por qué durante la Guerra de Malvinas se prohibieron las denominaciones en inglés, pese a que las relaciones económicas seguían estando subordinadas a los países anglófonos”. (*op. et loc. cit.*: 4)

También retomamos de Arrosi su categoría de “política lingüística liberal”, útil para explicar ciertas no-intervenciones del Estado en temas lingüísticos de su competencia:

“También es una opción político-lingüística dejar que los acontecimientos sigan su curso, sin adoptar medidas al respecto. Es la llamada política lingüística liberal. Así, hasta hace un par de décadas no hubo medidas para promover las

lenguas indígenas. En este caso, la falta de intervención contribuyó a debilitarlas” (op.cit.:5).

Por su parte, Bein (2017), establece otra categorización que nos parece útil cuando se trata de caracterizar la política lingüística, la política lingüística práctica y la simbólica, cercana a los conceptos de Calvet de política lingüística “in vitro” e “In vivo”

“También se suele hablar de política lingüística práctica cuando la lleva a cabo quien tiene el poder y puede concretarla (por eso señalábamos que la ejerce generalmente un gobierno), y de política lingüística simbólica cuando un grupo que no está en el poder la levanta como bandera para su emancipación o autonomía. Louis-Jean Calvet (1997) agregó la distinción entre política lingüística ‘in vitro’, la llevada a cabo desde un despacho gestionada desde el poder, e ‘in vivo’, aquella con la que la población resuelve espontáneamente sus necesidades comunicativas en ausencia de una política ‘in vitro’” (Bein, 2017: 52).

En el párrafo siguiente, en relación a la legislación como herramienta de la política lingüística, Bein agrega:

“El panorama lingüístico de un país no responde solo a las medidas que actúan directamente sobre el uso público de las lenguas y que por lo común se fijan en la legislación lingüística (así denominamos todas las normas: Constituciones nacional y provinciales, tratados internacionales, leyes nacionales y provinciales, decretos municipales, etc., que contienen medidas político-lingüísticas en todo su articulado o en algunos ítems). En verdad, esa legislación es la herramienta más importante de la política lingüística estatal”. (Bein, *op. et loc. cit.*).

Por último, Arrosi (2015) también se expone sobre el concepto de planificación lingüística, dando cuenta de su dimensión concreta y pragmática, vinculada a los comportamientos y acciones que se realizan para “instrumentalizar” una política lingüística:

“En todos los casos, cuando existe una voluntad de intervenir en el comportamiento lingüístico, esta se lleva a cabo mediante una planificación lingüística, es decir, la puesta en práctica de una política lingüística. Ya sea incitando a un determinado uso lingüístico a través de distintos medios de promoción o de disuasión, o mediante una forma imperativa, a partir de la prohibición o la obligación, la planificación lingüística supone identificación de problemas, agentes de intervención, desarrollo de proyectos, presupuesto y evaluaciones. Para introducir, por ejemplo, el inglés en la enseñanza primaria (decisión política) hay que formar docentes, decidir sobre material didáctico, desarrollar planes de estudio, adecuar el horario escolar y destinar recursos económicos a la acción (planificación)” (*op. et loc. cit.*: 4).

Finalmente, haremos mención a los aportes de Varela (2004: 166) quien reconoce que la política lingüística está orientada por objetivos lingüísticos y no-lingüísticos y que estos últimos deben identificarse en el “espacio social” donde encuentran su razón de ser:

“La política lingüística es un conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tiene por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y está racionalmente orientada hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos. Con “objetivos no lingüísticos” me refiero, por ejemplo, a la justicia y la cohesión social que se incrementan cuando se reconocen y se comprenden las diferencias lingüísticas, y se respetan los derechos de las minorías; el acceso a la ciudadanía que se facilita cuando determinado grupo hasta entonces excluido obtiene herramientas para desenvolverse en la cultura escrita; la afirmación de la identidad nacional que se persigue mediante el impulso a la producción cultural, científica o tecnológica en la propia lengua –y que a veces se estima alcanzar sólo con medidas defensivas contra los extranjerismos–, o la integración regional que se consolida a través del conocimiento de las lenguas y culturas vecinas”.

De lo antes dicho, se puede establecer entonces la fuerte intervención del Estado como poder público en todos sus niveles (local, regional, nacional, internacional), y en distintos planos (micro, meso, macro), así como la intervención de otros actores de índole privada o corporativa como empresas, o bien la sociedad civil (asociaciones, sindicatos, colegios profesionales, entre otros). Es decir, los intervinientes múltiples y heterogéneos, que inscriptos en un marco general de acción (prácticas, temas), cumplen determinados roles imbricados y con una ideología lingüística determinada (representaciones, valores), son quienes se fijan objetivos flexibles y fragmentados, lingüísticos (sobre el corpus, el status y la adquisición de la/s lengua/s) y no lingüísticos (sobre la política global) con el fin de participar en procesos no lineales de formación, problematización (disputas), construcción y toma de decisiones sobre la/s lengua/s atendiendo a la mejora de las prácticas.

Para concluir este recorrido por los aportes de especialistas que han reflexionado sobre la política y la planificación lingüísticas, nos interesa dar cuenta de la visión de Reguera (2020). Esta autora avanza sobre el concepto de políticas lingüísticas como políticas humanas, dado que las prácticas lingüísticas, constitutivas de las primeras son, ante todo, prácticas humanas, de actores-locutores-sujetos “hacedores de políticas lingüísticas”. La autora lo explica así:

“Las políticas lingüísticas no refieren únicamente a las acciones del Estado en materia de lenguas y planes educativos, ni a las leyes referidas al idioma y la educación en diversas áreas y niveles, son mucho más que las acciones de planificación por parte de organismos oficiales. Las políticas lingüísticas tienen que ver con las prácticas lingüísticas, porque estas últimas son constitutivas de

las primeras. [...] existe una definición de política lingüística convencional, ortodoxa, que es la promoción por parte de organismos estatales de ciertas líneas a desarrollar (como el establecimiento de lenguas oficiales, por ejemplo) y una definición de política lingüística que se crea a partir de las bases, los hablantes, los individuos y sus idiolectos, las regiones y sus variedades, las lenguas minoritarias y las lenguas especiales, todas las que van permeando el tejido de las modalidades de habla canónicas para terminar instaurando nuevas formas de administrar el increíble reservorio del hablar. Esta última política lingüística es generada por los actores sociales representativos, porque se diferencian, porque crean nuevas formas de comunicar, porque necesitan ser incluidos, porque precisan que nosotros aprendamos sus modos particulares de comunicación y sus registros. Esos actores son hacedores de políticas lingüísticas, como hablantes originales que dan lugar a distintos movimientos o como catalizadores de esos cambios y esas creaciones. Esos actores producen movimientos germinales. Por eso, decimos que las políticas lingüísticas son humanas” (Reguera, 2020: 4-5).

Esta dimensión puesta en relieve por Reguera está en línea con la *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*⁴ y la asimilación de los derechos lingüísticos a los derechos humanos (Hamel, 1995)

“El paradigma que entiende los derechos lingüísticos como derechos humanos advierte sobre los peligros que se manifiestan cuando determinados Estados o instituciones buscan entronizar una lengua (o variedad de lengua) con un estatus simbólico superior, política que genera la creencia naturalizada en su superioridad (o carácter hegemónico) y cuyo efecto inmediato es el desplazamiento de otras lenguas y variedades al nivel de lo dependiente, lo ilegítimo, lo desautorizado (Manifiesto o ante la realización del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española en Córdoba, Argentina)”.

Hamel expresa, ya en 1995:

“Los derechos lingüísticos forman parte de los derechos humanos fundamentales, tanto individuales como colectivos, y se sustentan en los principios universales de la dignidad de los humanos y de la igualdad formal de todas las lenguas. [...] En un nivel individual significan el derecho de cada persona a “identificarse de manera positiva con su lengua materna, y que esta identificación sea respetada por los demás” (Phillipson, Skutnabb-Kangas y Rannut, 1994: 2). Esto implica, como derechos fundamentales, el derecho de cada individuo a aprender y desarrollar libremente su propia lengua materna, a recibir educación pública a través de ella, a usarla en contextos oficiales socialmente relevantes, y a aprender por lo menos una de las lenguas oficiales

⁴ Barcelona, 1998.

de su país de residencia. En el nivel de las comunidades lingüísticas, los derechos lingüísticos comprenden el derecho colectivo de mantener su identidad y alteridad etnolingüísticas. Cada comunidad debe poder “establecer y mantener escuelas y otras instituciones educativas, controlar el currículo y enseñar en sus propias lenguas... mantener la autonomía para administrar asuntos internos a cada grupo... y contar con los medios financieros para realizar estas actividades” (*op.cit.*: 12).

Asimismo, considerar la política lingüística como política humana es bregar por el principio de ciudadanía lingüística que sostiene la igualdad de las lenguas y el <reconocimiento y la participación igualitaria de todos los hablantes, independientemente de cual sea su lengua, su variedad o su acento, en todas y cada una de las instancias del Estado, la región o la comunidad en la que se desenvuelve.

Al focalizar sobre esta dimensión “humana” de la política lingüística, se abre un panorama complejo, e inmensamente rico, que involucra a los sujetos-hablantes, en tanto ciudadanos de derecho y, a la vez, permite redimensionar el alcance de la política lingüística.

1.1.1- Política lingüística y enseñanza de lenguas

Muchas investigaciones en el campo de la política lingüística hacen foco en su relación con la enseñanza de las lenguas, entendiendo que, desde miradas que conjugan la diacronía y la sincronía, las decisiones asumidas en relación a la enseñanza de lenguas extranjeras, segundas, originarias o maternas, en diferentes contextos sociopolíticos nacionales y regionales, son tributarias de políticas lingüísticas más o menos explícitas o inferibles, las que a su vez se vinculan férreamente en políticas educativas y de Estado.

Con respecto a las políticas lingüísticas y la educación, Arnoux y Bein proponen:

“Las políticas lingüísticas han encontrado tradicionalmente en el sistema educativo un espacio importante de implementación. Las decisiones respecto de la enseñanza de lenguas maternas, segundas o extranjeras dependen de posiciones glotopolíticas explícitas o posibles de ser inferidas no solo de las prácticas áulicas, sino también, entre otros, de textos didácticos, evaluaciones, instrumentos lingüísticos que se destinan al uso escolar, antologías, resoluciones ministeriales, producciones de los alumnos o revistas de orientación docente. Las opciones que se privilegian en diferentes momentos y épocas e, incluso, en distintas instituciones corresponden tanto a las lenguas como a las variedades, los registros o las discursividades, y ponen en juego estrategias pedagógicas que parten de las representaciones dominantes acerca de los objetos lingüísticos, el sujeto escolarizado, los requerimientos sociales y

los avances en las ciencias del lenguaje. Asimismo, tanto los fenómenos coyunturales como los procesos sociales que se despliegan en la media o la larga duración determinan situaciones que la enseñanza de lenguas debe atender, no solo por su incidencia en aquellas representaciones sino también porque la enfrenta a nuevos desafíos. Así, en la etapa de formación y consolidación de los Estados nacionales, era necesario, fundamentalmente, construir una lengua común que se consideraba uno de los pilares o requisitos de la nación. En la etapa actual de globalización, por un lado, se acentúan las diferencias que acompañan el debilitamiento de los antiguos Estados, se multiplican los contactos lingüísticos y se necesitan estrategias de enseñanza de las lenguas de los otros miembros de las integraciones regionales; y, por el otro, se consolidan áreas idiomáticas encabezadas por los países que tienen mayor poder económico y que despliegan estrategias de afirmación de la lengua propia y de su expansión a otros países" (Arnoux y Bein, 2015: 10).

Así, los aportes en el campo de las políticas lingüísticas y la enseñanza de lenguas, de Bein y Arnoux (2015), Bein (2012, 2015), Klett (2016a), Varela y Verdelli (2016) y Klett y Pasquale (2016 a y b), Giménez (2020) son relevantes. Estos autores y muchos otros analizan la enseñanza de lenguas desde la perspectiva de la política lingüística, incorporando las dimensiones curriculares, didácticas, metodológicas, educativas del fenómeno. Es, entonces, en el entrecruzamiento de cuestiones de política lingüística, de problemáticas curriculares y de reformas educativas que estos autores aportan una mirada complejizadora de la enseñanza de las lenguas a partir del análisis de manuales y textos didácticos, trabajos áulicos, materiales de lectura, evaluaciones, circulares ministeriales, líneas prioritarias de formación docente, planes de estudios, entre otros muchos dispositivos.

Así, en este contexto, la política lingüística respondería al "¿por qué?" (¿Por qué enseñar tal o cual lengua extranjera?, ¿Por qué otorgar tal o cual estatus a una determinada lengua?, etc.) mientras que la planificación lingüística se interesaría por el "¿cómo?" (¿Cómo poner en marcha la política lingüística elaborada?, ¿Cómo resolver el problema que plantea la enseñanza de tal o cual lengua extranjera?, etc.).

A sabiendas que la inclusión (o no) de una u otra lengua en el currículo escolar representa una decisión político-lingüística que -lejos de ser azarosa- responde a motivaciones económicas, geopolíticas, étnicas o socioculturales que exceden lo estrictamente lingüístico, varios autores se han volcado a desentrañar los lazos entre esas motivaciones, los contextos sociopolíticos y la enseñanza de lenguas, aportando una mirada esclarecedora de los fenómenos convocados. Así como en la actualidad la promoción de lenguas extranjeras en los sistemas educativos, por ejemplo, responde a la impronta de la globalización y a la conformación de ciertos bloques político-económicos regionales y continentales (Mercosur, por ejemplo); en otros momentos, el poderío económico y

estratégico de ciertos países, los acervos científicos y culturales de otros, las migraciones, etc. fueron algunas de las causas de la presencia de ciertas lenguas extranjeras en el sistema educativo, en el pasado.

A guisa de ejemplo de lo anterior, y dado que la enseñanza de lenguas que ocurre en el ámbito educativo formal, resulta de especial interés, en relación con las políticas lingüísticas, señalar los aportes de Arnoux y Bein (2015)⁵. Estos autores, en su libro *Políticas lingüísticas y Enseñanza de lenguas* presentan, a través de trabajos de diversos autores, diferentes situaciones que atañen a variadas categorías de lenguas, en el contexto nacional y regional; de Varela y Verdelli (2016)⁶, quienes abordan la oferta de enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas primarias de CABA, de Klett (2016)⁷ quien se concentra en pluralidad lingüística en la formación universitaria en una de las facultades de la UBA, de Bein (2013)⁸, quien establece un derrotero histórico de las lenguas extranjeras en su inclusión en el sistema educativo formal argentino desde los albores del siglo XX, indicando ciertos hitos esenciales de la construcción de este recorrido, de Giménez (2020)⁹, quien analiza las lenguas extranjeras en relación con las políticas educativas nacionales, de Pasquale (2007)¹⁰, quien abordó la enseñanza del FLE en el sistema educativo nacional, entre otros.

El señalamiento breve que precede sobre las vinculaciones políticas lingüísticas-enseñanza de lenguas tiene como fin último indicar una convergencia de los campos disciplinares que ha producido mucho conocimiento de calidad en nuestro medio; sin embargo, en esta investigación, no avanzaremos sobre esta línea de análisis ya que, si bien nuestro objeto de estudio es una institución educativa que enseña lenguas extranjeras, no nos

⁵ Arnoux, E. y Bein, R. (2015) *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Colección Investigaciones y ensayos. Bs As: Biblos.

⁶ Varela L y Verdelli, A. (2016) Las lenguas extranjeras en el mapa escolar de la Ciudad de Buenos Aires in Gastaldi, M. *et al.* Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2016. Libro digital, pp. 61-71. https://www.unl.edu.ar/idiomas/wp-content/uploads/sites/19/2019/02/Jornadas2016-e-book_IV-JLE.pdf [Consultado 8-3-22]

⁷ Klett, E, (2016) Lenguas, marco normativo y pluralidad lingüística/ cultural en la universidad in Gastaldi, M. *et al.* Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2016. Libro digital. https://www.unl.edu.ar/idiomas/wp-content/uploads/sites/19/2019/02/Jornadas2016-e-book_IV-JLE.pdf [Consultado 8-3-22]

pp. 24-34

⁸ Bein, R. (2013) Argentinos, esencialmente europeos, QUADERNA, 1, 2013, pp. 1-18 <https://quaderna.org/1/argentinos-esencialmente-europeos/> [Consultado 8-3-22]

⁹ Giménez, P. (2020) Políticas lingüísticas y políticas educativas: el derrotero de las lenguas extranjeras en las iniciativas de reforma entre 1904-1941; Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires.

¹⁰ Pasquale, R. (2007) *Innovations et continuités dans l'enseignement du FLE en Argentine : le cas des manuels contextualisés* in *Dialogues et cultures* n° 52, Revue de la FIPF, pp. 102-106, Bélgica.

concentraremos en la implicancias curriculares y didácticas de este fenómeno sino en la presencia/ausencia/circulación institucional de las lenguas extranjeras en la UNLu.

1.1.2- Glotopolítica

Nos detendremos brevemente en este concepto porque es importante indicar una distinción entre política lingüística y glotopolítica, términos que muchas veces aparecen como intercambiables, e indicar nuestra posición con respecto a ellos.

El auge de este concepto y su uso abusivo en reemplazo del concepto de políticas lingüísticas, nos llevan a plantear algunas diferencias entre estos dos campos y asumir un posicionamiento teórico-metodológico en el marco de este estudio.

La *glotopolítica* tiene como finalidad actuar no solo sobre el estatuto, el corpus y la adquisición de las lenguas –ámbitos de intervención privilegiados de la planificación lingüística– sino también sobre las prácticas, por lo que engloba, así, a la política de la lengua entendida en el sentido tradicional (Calvet, 1996) puntualizado más arriba.

Guespin y Marcellesi (1986: 5) acuñaron el término *glotopolítica* en reemplazo del de política lingüística, en un intento de abarcar los múltiples y complejos fenómenos sociolingüísticos a los cuales las sociedades se enfrentan. El término es hoy muy frecuente en los estudios del campo. Estos autores definen a la glotopolítica así:

“Glotopolítica designa las diversas formas en que una sociedad actúa sobre el lenguaje, sea o no consciente de ello: tanto sobre la lengua, cuando por ejemplo una sociedad legisla respecto de los estatutos recíprocos de la lengua oficial y las lenguas minoritarias; como sobre el habla, cuando reprime tal o cual uso en uno u otro empleo; o sobre el discurso cuando la escuela decide convertir en objeto de evaluación la producción de un determinado tipo de texto. Glotopolítica es un término necesario para englobar todos los hechos del lenguaje en los que la acción de la sociedad reviste la forma de lo político”.

La glotopolítica se ocupa, entonces, de los aspectos micro y macro sociolingüísticos, desde las interacciones más cotidianas hasta las más globales, donde intervienen los poderes públicos y cuya injerencia se realiza en dos ámbitos: el de la lengua y en el del habla. La glotopolítica puede ser tipificada así:

- Glotopolítica dirigista: un grupo social determinado ejerce su poder de coacción sobre la lengua y el habla. Algunos ejemplos de medidas de glotopolítica dirigista son: la aceptación de ciertas variantes por sobre otras, la estigmatización de algunas variantes, las jerarquizaciones de las variantes, los usos prescriptos y proscriptos de

ciertas lenguas o variantes por vía reglamentaria, la difusión de normas selectivas, la estigmatización de regionalismos o de dialectos...

- Glotopolítica liberal: presencia limitada o nula de las instancias de poder público, ejercicio poco o no regulado, justificación de la anomia, tratamiento igualitario de las lenguas regionales (ej. lenguas regionales que se enseñan en el sistema formal como las lenguas internacionales).
- Glotopolítica autogestionada: un grupo de actores, para reforzar su identidad, territorializa su lengua, se diferencian de otras variedades, sobrevaloran los rasgos culturales asociados a su lengua, jerarquizan socialmente su lengua (lenguas locales, minoritarias, dominadas: corso, provenzal, lengua de señas, creoles...).

La propuesta de Arnoux y Nothstein se inscribe en este enfoque. La definen como “el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden” (Arnoux & Nothstein, 2014: 9).

Las autoras establecen que

“la glotopolítica, que ha experimentado un importante auge en los últimos tiempos por el aumento de la cantidad de publicaciones de artículos en revistas especializadas, la redacción de tesis de maestría y de doctorado, y las presentaciones en encuentros científicos que se llevan a cabo desde este enfoque, se propone comprender y explicar, mediante el análisis discursivo de materiales variados del archivo histórico (próximo y distante), las intervenciones en el espacio público del lenguaje y las ideologías lingüísticas asociadas con ella, atendiendo a la relación que éstas entablan con transformaciones y requerimientos socio-históricos más generales (políticos, sociales, económicos, culturales, educativos, demográficos y tecnológicos) o en espacios más reducidos, como el local, o más amplios, como el regional o el global” (Arnoux y Nothstein, 2014: 9).

Sobre este punto, existen numerosas investigaciones que dan cuenta tanto del nacionalismo lingüístico como de la reorganización del espacio lingüístico y de los nuevos fenómenos en torno al lenguaje en el marco del actual proceso de globalización, las integraciones regionales y las áreas idiomáticas. Esta perspectiva teórica permite abordar una multiplicidad de acciones que son llevadas a cabo sobre la(s) lengua(s) y sus hablantes por actores diversos (el Estado, organismos supranacionales, la sociedad civil) y atiende especialmente a la relación que éstas entablan con transformaciones y requerimientos históricos más amplios. En este sentido, se pregunta por las razones por las cuales surge, en un momento dado, la cuestión de la lengua y observa el juego de posiciones en conflicto que llevan a valorar determinados aspectos de la(s) lengua(s) y a desdeñar otros (Arnoux,

2000, 2011). La glotopolítica subraya, entonces, la importancia de estudiar los factores históricos relacionados con el lenguaje, pues "considera que cuando, por una u otra razón, se plantea la cuestión de la lengua ésta, a la vez que oculta, devela problemas que aquejan centralmente a las sociedades" (Arnoux y Nothstein, 2014:10-11). En dicho aspecto, las indagaciones de este tipo se sitúan en un espacio esencialmente interdisciplinario.

Diremos, para resumir, que la glotopolítica estudia las intervenciones sobre el espacio del lenguaje que ejercen no solo organismos supranacionales sino también nacionales, de índole privada o pública, así como también las sociedades civiles sobre la lengua y sus hablantes. Dichas acciones pueden ser sobre estatutos, corpus, adquisición de las lenguas o sobre las prácticas, y tienden a establecer, reproducir o transformar el orden social. Se observa así el juego de posiciones de conflicto que llevan a valorar ciertos aspectos en detrimento de otros.

Estas acciones, que pueden ser explícitas o implícitas, consideran:

- distintas temporalidades (de larga duración, como la conformación de los estados, globalización; de mediana duración, por ej. inmigración, golpes de estado) tanto del pasado como del presente;
- acontecimientos concretos en determinadas coyunturas, como la aparición de una nueva tecnología;
- diferentes espacios: local, regional, nacional;
- diversos materiales desde una mirada discursiva a partir de los cuales se pueden analizar las prácticas lingüísticas, por ej. textos normativos que intervienen en el espacio de las lenguas y reflexiones descriptivo-prescriptivas estabilizadas que regulan la actividad lingüística;
- intervenciones que se ejercen sobre la lengua, sus variedades, registros, como sobre los discursos o las diversas articulaciones de lo verbal con otros sistemas semióticos.

Sin desconocer la importancia y las potencialidades de la glotopolítica como enfoque teórico para el estudio de los problemas de las lenguas en los contextos sociales, y a pesar de compartir la visión de Arnoux y Nothstein (*op.cit.*) en relación al auge de este enfoque en la actualidad, entendemos que nuestra investigación debe ceñirse a las conceptualizaciones propias de política lingüística teniendo en cuenta básicamente su campo disciplinar, el sentido contextual propio de las políticas lingüísticas y el recorte elegido para el tratamiento del problema en este estudio: no nos interesamos, como la glotopolítica, por los diferentes corpus y prácticas sociolingüísticas ni por los estatus de las lenguas ni tampoco por aquellas prácticas lingüísticas que se deben adquirir en la escuela. En este caso nos interesa determinar qué lenguas están presentes/ausentes en la UNLu, es

decir, cuál es el capital lingüístico de la institución y el repertorio lingüístico de sus actores; cómo los actores “se representan” a las lenguas circulantes, qué acciones verbales o lingüísticas llevan a cabo los sujetos institucionales y finalmente, qué política lingüística crea/recrea/proyecta/omite la UNLu en su quehacer institucional cotidiano. Por todo ello, los conceptos ligados a la noción de política y de planificación lingüísticas nos parecen más adecuados a nuestros fines.

1.2- Las lenguas: dimensión institucional e individual

1.2.1- El capital lingüístico (CL)

En el marco de este proyecto, lejos de la definición de Bourdieu de capital lingüístico como un componente del capital cultural de los individuos con poder de distinción, el capital lingüístico es aplicado a la institución y no a los sujetos, y es considerado como un valor asociado a la pluralidad lingüística.

Este concepto, según Klett y Pasquale (2016b: 130), evoca una dimensión social y política y, permite enfatizar “en el paisaje social de las lenguas que se dibuja, tanto del eje sincrónico como en el diacrónico, en un país o región” (y agregaríamos ahora, “en una institución”).

Aunque como dijimos antes, en esta investigación el CL no recubre la misma realidad que el *capital lingüístico* o competencia lingüística en términos bourdianos, no podemos pasar por alto las reflexiones del sociólogo francés que nos permitirán delimitar las especificidades de nuestra propia conceptualización, tanto más cuanto que estamos empleando el mismo término para denominar diferentes realidades.

Así, para Bourdieu, el capital lingüístico forma parte del “capital cultural” que un sujeto ha incorporado desde su formación familiar y que gracias a las disposiciones y prácticas de las estructuras del *habitus* -conjunto de disposiciones para obrar, sentir, pensar, percibir de una manera determinada- puede incrementarse, ser aprendido y/o desaprendido en su formación institucionalizada, de acuerdo con las necesidades que se tienen en un contexto socio cultural específico y con las exigencias de las instituciones de las que va formando parte durante la vida (por ejemplo, la escuela). De tal forma, los capitales culturales de las diferentes clases tienden a reproducirse como un elemento perpetuador del estado de cosas en la jerarquía de las clases sociales, a través de las “acciones pedagógicas” implementadas en la familia y en la escuela. Así entonces, Bourdieu y Passeron afirman que

[...] “en la medida en que el éxito de toda acción pedagógica es función del grado en el que los receptores reconocen la autoridad pedagógica de la instancia pedagógica y del grado en que dominan el código cultural de la comunicación pedagógica, el éxito de una determinada acción pedagógica en una formación

social determinada está en función del sistema de relaciones entre la arbitrariedad cultural que impone esta acción pedagógica, la arbitrariedad cultural dominante en la formación social considerada y la arbitrariedad cultural inculcada por la primera educación en los grupos o clases de donde proceden los que sufren esta acción pedagógica” (Bourdieu y Passeron, 1996: 70).

La noción de *capital lingüístico* deriva del intento de Bourdieu de ‘elaborar una economía de los intercambios simbólicos’ que resulta de la conjunción de los intercambios lingüísticos, es decir, las relaciones de poder simbólico producto de las relaciones de fuerza entre locutores y los grupos a los que éstos pertenecen; las disposiciones del *habitus* lingüístico, la capacidad lingüística (relación entre competencia lingüística y situación), y las estructuras del mercado lingüístico (sanciones y censuras). De este modo, según este autor,

[...] “todo acto de palabra y, más generalmente, toda acción, es una coyuntura, un encuentro de series causales independientes: por un lado, las disposiciones, socialmente modeladas, del *habitus* lingüístico, que implican una cierta propensión a hablar y decir determinadas cosas (interés expresivo) y una cierta capacidad de hablar definida a la vez como capacidad lingüística de infinita creación de discursos gramaticalmente semejantes y como capacidad social que permite utilizar adecuadamente esta competencia en una determinada situación; por otro, las estructuras del mercado lingüístico que se imponen como un sistema de sanciones y censuras específicas” (Bourdieu, 1985: 11-12).

Se concibe, entonces, al intercambio lingüístico como un intercambio económico ya que éste emerge de una relación simbólica de fuerzas entre un productor-provisto de cierto *capital lingüístico*- y un consumidor o mercado- apto para procurar cierto beneficio material o simbólico. Ese *mercado lingüístico* se define como el conjunto de condiciones políticas y sociales de producción de los productores-consumidores. Es por ello que no es suficiente la competencia gramatical que propone Chomsky, sino también el conocimiento de las reglas aceptadas para cada situación en el *mercado lingüístico*, es decir:

“la cuestión de las condiciones económicas y sociales de la adquisición de la competencia legítima y de la constitución del mercado donde se establece e impone esta definición de lo legítimo y de lo ilegítimo” (Bourdieu, *op.cit.*:18).

En consecuencia, los discursos producidos no son meramente signos destinados a ser descifrados sino signos destinados a ser valorados (*signos de riqueza*), creídos y obedecidos (*signos de autoridad*) y es en relación con el mercado que los discursos cobran valor. Dicho valor depende de la relación de fuerzas entre las competencias lingüísticas de los locutores y la capacidad de los diferentes agentes participantes de los intercambios para imponer los criterios más favorables a sus productos. Bourdieu sostiene que el sentido y la significación del discurso se producen en la relación con un mercado donde el valor del producto

lingüístico resulta de la relación entre la acción de los locutores y los productos lingüísticos (constituidos en mensaje una vez descifrados) de un determinado espacio social. Por eso plantea que

“[...] el origen del sentido objetivo que se engendra en la circulación lingüística hay que buscarlo, en primer lugar, en el valor distintivo resultante de la relación actuada por los locutores, consciente o inconscientemente, entre el producto lingüístico ofrecido por un locutor social caracterizado y los productos simultáneamente propuestos en un determinado espacio social. Sucede también que el producto lingüístico sólo se realiza completamente como mensaje cuando es tratado como tal, es decir, cuando es descifrado. Asimismo, los esquemas de interpretación que los receptores ponen en práctica en su apropiación creadora del producto propuesto pueden estar más o menos alejados de los que han orientado la producción. A través de esos efectos, inevitables, el mercado contribuye a crear no solo el valor simbólico sino también el sentido” (Bourdieu, *op.cit.*: 12).

De este modo, quien monopolice la producción y reproducción del mercado será quien determine el valor social de la competencia lingüística y su capacidad de funcionar como *capital lingüístico*.

Es por todo lo antedicho que el mercado participa de la creación del valor de las producciones lingüísticas y, en consecuencia, del *capital lingüístico* ya que la constitución de un mercado lingüístico crea situaciones de rivalidad objetiva “por la cual la competencia legítima puede funcionar como *capital lingüístico* que produce [...] un beneficio de distinción” (Bourdieu, *op.cit.*: 29). Ello equivale a decir que, en el mercado lingüístico, el manejo de la lengua legítima y legitimada es un capital lingüístico que permite *la distinción* de ciertos individuos sobre otros.

Así, nuestra conceptualización del capital lingüístico nos aleja de la definición de Bourdieu en varios puntos; pero el uso del mismo sintagma exige ciertas aclaraciones y definiciones que forman parte del Capítulo IV: Conclusiones, [Apartado 4.1.2](#).

1.2.2- El repertorio lingüístico (RL)

Las prácticas sociolingüísticas que los sujetos desarrollan constituyen un tema central a la hora de pensar las relaciones entre lenguas. Para ello, resulta oportuno recurrir al concepto de *repertorio lingüístico* (RL), surgido en el ámbito de los estudios de la etnografía de la comunicación, que atañe exclusivamente a los sujetos. Gumperz (1964: 137), uno de sus referentes de ese campo, lo define como “la totalidad de formas lingüísticas regularmente utilizadas durante las interacciones socialmente significativas”, destacando así la importancia de la interacción en la construcción de ese repertorio. Unos años más tarde, reformula su definición y plantea que el RL remite a “la totalidad de recursos lingüísticos

(incluyendo formas variables e invariables) disponibles para los miembros de comunidades particulares” (Gumperz, 1972: 20). De esta manera, el autor expande el concepto de *formas a recursos* y añade la idea de *disponibilidad* y de *comunidad*.

Con el fin de ampliar su alcance y trascender el fenómeno meramente lingüístico, para Castellotti *et al.* (2005: 1-3) este repertorio está constituido no solo por un bagaje de recursos de orden lingüístico, sociolingüístico y estratégico cognitivo-metacognitivo, sino también por las representaciones sobre las lenguas de referencia y de uso ancladas en una cultura determinada, lo que hace que podamos hablar también de repertorios lingüístico-culturales. Vale aclarar que, cuando se habla de lenguas, se hace referencia a distintas lenguas, pero también a las diferentes variedades (Fishman 1972: 48) de una lengua (diatópicas, diafásicas, diastráticas o diacrónicas)¹¹. El usuario de diferentes lenguas y variedades integra las estrategias y los conocimientos desarrollados en cada una de ellas y recurre a ellos en función de las necesidades y posibilidades expresivas de cada momento.

Los recursos disponibles del locutor tienen una raíz histórica y surgen de los contextos de aprendizaje formales, no formales e informales (ligados a desplazamientos geográficos, necesidades profesionales, contactos personales coyunturales...) en los cuales se desarrollaron las interacciones sociales. Cuando el individuo posee un repertorio lingüístico amplio es capaz de adecuar su actuación a situaciones de uso muy diversas. Estas situaciones se ven condicionadas por factores tales como el estatus social de los interlocutores, su nivel de educación, el tipo de relación (familiar, laboral, distante, íntima...) que existe entre ellos, el grupo de edad al que pertenecen, la residencia en una zona rural o urbana, el posible recurso a una jerga propia de su grupo social, entre otros. En estas relaciones complejas y muchas veces cambiantes, las lenguas adquieren distintas jerarquías y pueden resultar más o menos apropiadas en función de las situaciones. Por lo tanto, el RL refleja los recorridos plurales y fragmentarios del locutor, es decir, los contextos por los que éste transitó y los actores sociales con los cuales se relacionó a lo largo de esos recorridos (Blommaert, 2010 en Ambrosio *et al.*, 2015: 11). Es evidente, pues, que el RL está siempre en construcción y demanda una observación diacrónica, que pueda explicar en cierto modo su génesis, pero también una mirada sincrónica, con el fin de captar y describir un estado de ese repertorio intrínsecamente evolutivo e inestable.

Alejándose de visiones reductoras que limitan el contacto entre lenguas a una situación de simple coexistencia o adición, la noción de RL pretende describir las situaciones complejas de ese contacto entre lenguas. Parte de la idea de que las lenguas no son compartimentos

¹¹ Variedad diatópica: en relación con la variante geográfica (dialectos) – Variedad diafásica: en relación con los diferentes registros – Variedad diastrática: en relación con el nivel sociocultural de los hablantes- Variedad diacrónica: en relación con la variación a través del tiempo. Estas categorías son propuestas por E. Coserius.

estancos, sino que existen pasarelas entre las lenguas que conforman un conjunto dinámico de recursos disponibles para el locutor. Para ello, desempeña un papel fundamental el carácter transversal de las habilidades de uso de los distintos códigos y la conexión entre los conocimientos lingüísticos específicos de diversas lenguas. Así, los conceptos de repertorio y de competencia están íntimamente ligados, ya que, por un lado, están los recursos que posee un actor social y, por otro lado, su capacidad para movilizarlos con el fin de interactuar en sociedad de manera apropiada (Dufour, 2015: 19). Es por eso que, en lugar de pensar en una superposición de competencias, resulta más preciso considerar la existencia de una competencia plural y heterogénea (que incluye también competencias parciales) pero que a la vez es *una* en tanto repertorio disponible para el actor social (Coste *et al.*, 1997: 12).

Si bien una aproximación rápida al concepto de RL puede limitarlo a las “lenguas” que un locutor conoce o es capaz de emplear en diferentes situaciones de comunicación, existen otros fenómenos, inherentes al RP, en los cuales los locutores están inmersos, que pueden ser considerados ejemplos de situaciones complejas de contactos de lenguas o de competencia lingüística plural y heterogénea. Siguiendo a Armendáriz (2000: 141-143), señalaremos:

- El *bilingüismo*: es bilingüe es todo aquél que maneja dos lenguas, la materna y otra. Las distinciones entre las lenguas están basadas en los contextos de uso y adquisición de una determinada lengua. El bilingüismo puede ser equilibrado o ambilingüismo o equilingüismo. En este caso, el locutor usa las dos lenguas en todos los contextos, aunque en general, selecciona, para un determinado contexto, un código u otro.
- El uso del *pidgin* (o lengua de contacto) deriva del contacto de dos o más lenguas, y es usada por hablantes adultos no nativos que carecen de una lengua común. Implica la reducción fonológica, gramatical y comunicativa de una lengua mayor y la mezcla lexical de códigos.
- La alternancia de lenguas como el caso del *code mixing* (la mezcla de códigos dentro de una misma oración) o del *code switching* (el paso de una lengua a otra dentro de la misma situación comunicativa).

Por otro lado, la dimensión plurilingüe de un repertorio no está dada sólo por la utilización “deliberada y consciente [de] distintas variedades de lenguas” (Cuq, 2003: 195), sino también por un abanico de experiencias plurilingües que aportan a la construcción de sentido. Estas experiencias dejan su impronta en la biografía lingüística, entendida como el conjunto dispar de vivencias acumuladas que componen la propia identidad lingüístico-cultural (Sabatier, 2010: 132; Molinié, 2011: 447). Por tal motivo, el *locutor plurilingüe*, tal

como lo concibe Coste, no es un políglota sino quien maneja lenguas con diferente grado de experticia y desarrollo desigual de competencias (Coste, 2010: 33). La dimensión biográfica del RP reflejaría así la historia de vida lingüística de los locutores, historias que se construyen siempre en interacciones sociales más o menos diversas y previsibles y que nunca se dan de manera lineal y creciente (Blommaert *et al.*, 2013 en Ambrosio 2015: 12). De esta manera, como extensión natural de la noción repertorio lingüístico, hablar de repertorio plurilingüe (RP) parecería adaptarse mejor a la idea de pluralidad de recursos (Domp martin, 2013: 13).

La identidad de un sujeto, debido a su origen cultural y social, se va construyendo desde la percepción de la diferencia con los otros y, al mismo tiempo, en el entramado de circunstancias históricas de la cultura en la que el individuo se desenvuelve. Movimiento entre lo individual y lo plural, lo cognitivo y lo cultural, el pasado y el presente, la esencia de la identidad es, por tanto, eminentemente dialéctica y se encuentra en constante resignificación. En este sentido, Lüdi *et al.* (1995: 14) inscriben las identidades en “espacios reales, simbólicos o imaginados en los que se dibujan y negocian identidades locales, nacionales y transnacionales”. Desde una perspectiva sociocultural, la relación intrínseca entre lengua e identidad lleva a concebir a esta última como una entidad dinámica, difusa y, a la vez, plural. La relación entre unicidad y pluralidad encuentra su clara expresión en las palabras de Sabatier (2010: 133):

“La concepción de unicidad de los RL, a partir de la pluralidad de variedades lingüísticas que los componen, se inscribe en la unicidad del sujeto pensado en la pluralidad de sus prácticas de lenguaje, pero también en la pluralidad de sus facetas identitarias que garantizan la construcción de identidades marcadas por la pluralidad de pertenencia”.

Desde esta óptica, el concepto de RL resulta muy operativo pues alude tanto a las elecciones lingüísticas más o menos conscientes que hace el locutor para lograr sus metas o negociar su posición social, como también a las lenguas y variedades reivindicadas como parte constitutiva de la/s identidad/es asumida/s.

Se torna, pues, interesante investigar en nuestro proyecto acerca de los estatus y funciones que cumplen las lenguas y las variedades que componen los repertorios individuales, sabiendo que la repartición responde tanto a adecuaciones situacionales y funcionales como a un juego de tensiones entre las representaciones sobre sí mismo y las representaciones sociales interiorizadas. Las entrevistas comprensivas, que componen parte de nuestra metodología de estudio, permitirán “profundizar las relaciones que los sujetos establecen con las lenguas-culturas en contacto, sus pertenencias identitarias pero también los usos y funciones y otros valores que se les atribuyen y que componen sus repertorios lingüísticos” (Sabatier, 2010: 138).

1.2.3- Representaciones sociales y representaciones sobre la/s lengua/s (RS -RSL)

Los actores sociales que interactúan en una comunidad socio discursiva construyen un contenido que puede manifestarse en forma de información, imágenes, opiniones, actitudes o juicios sobre un objeto sea éste un evento, un personaje, un trabajo, un lugar o un tiempo. Este contenido se constituye a partir de la experiencia personal y también a partir de informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento transmitidos por la tradición, la educación y la comunicación social. En el lenguaje de los discursos sociales se puede observar la materialidad significativa de las representaciones sociales y lingüísticas (RSL) que, como sabemos, guían el comportamiento de los individuos.

1.2.3.1- En torno a las definiciones

Bourdieu afirmaba que “[...] lo que consideramos la realidad social es en gran parte representación o producto de la representación” (Bourdieu, 1985: 68). Es así como en el entrecruzamiento de nociones psicológicas y sociológicas, la representación social es el resultado de un proceso de desarrollo socio-cognitivo-simbólico.

Las RS se relacionan con los conocimientos de sentido común. Estos conocimientos “prácticos” refieren a objetos históricamente y culturalmente construidos que se comparten intersubjetivamente y se transmiten de generación en generación. Según Kayser (1997, en Castellotti y Moore, 2002: 10), sirven de “condensación de la experiencia” puesto que dan un marco, desencadenan inferencias y guían los comportamientos. En este mismo sentido, para Wolfs (2010),

“[...] los actores construyen este conocimiento en situación, sobre todo en sus prácticas profesionales, durante las interacciones con sus pares y su entorno. A su vez, estas representaciones influyen las prácticas de los actores que las comparten” (Wolfs *et al.*, 2010: 8).

Como podemos ver, las representaciones son, por un lado, el resultado de la interacción social y, por otro lado, preceden las actividades de los sujetos y las predeterminan convirtiéndose en una guía para la acción que contribuye a la construcción de una identidad compartida.

De esto se desprende que una RS no es universal pero tampoco es el fruto exclusivo de una individualidad. De acuerdo con Py (2002: 14-15), en toda representación hay sin lugar a dudas una dimensión evolutiva e individual como resultado de la interacción y de las particularidades del sujeto, pero también y sobre todo, una dimensión dóxica, convencional

y relativamente estable, sin la cual la representación no sería social y no se lograría la comunicación. Es por eso que las RS son a la vez estables y dinámicas.

La noción de RS tiene así dos caras ya que comprende “un aspecto colectivo y compartido y un aspecto individual y heterogéneo (Moore, 2001: 10). Estas dos caras aparecen en la definición de Abric (1989:188) para quien las RS son

“un conjunto organizado de opiniones, actitudes, creencias e informaciones que refieren a un objeto o situación. Están determinadas a su vez por el individuo (su historia, su experiencia), por el sistema social e ideológico en el cual están insertas, y por la naturaleza de los lazos que el individuo teje con el sistema social”.

Raiter (2002: 19) explica esta relación como una tensión entre la búsqueda de individualidad y la necesidad de comunicar. Cuando se trata de describir las dimensiones que intervienen en la estructuración del campo representacional, reina la falta de acuerdo (Salès-Wuillemin *et al.*, 2011: 231). Sin embargo, y a riesgo de aportar una mirada demasiado simplificadora que silencie la complejidad del fenómeno, expondremos aquí las nociones que nos parecen más productivas para nuestro trabajo.

En lo que hace al contenido, tanto Molinier *et al.* (2002: 13) como Abric (1989: 188) coinciden en que se trata de un *conjunto* de elementos (actitudes, creencias, valores, estereotipos, etc.). Sin embargo, la composición de este conjunto no logra mucho consenso. Por tal motivo, al tratarse de una investigación con peso en lo lingüístico y no en lo psicológico, preferimos no considerar en detalle las diferentes manifestaciones del contenido de una representación y circunscribirnos a sus aspectos discursivos. Es por eso que decidimos retener las definiciones de Moscovici (1969) y Jodelet (1989).

La definición de Moscovici (1984) nos interesa por el detalle que ofrece de las funciones de las RS:

“Un sistema de valores, de nociones y de prácticas que tienen una doble vocación. Por un lado, instaurar un orden que dé a los individuos la posibilidad de orientarse en un entorno social, material y dominarlo. Por otro lado, garantizar la comunicación entre los miembros de una comunidad al proponer un código para sus intercambios y un código para nombrar y clasificar de manera unívoca las partes de su mundo, de su historia individual o colectiva” (Moscovici, 1984: 7).

Por otra parte, Moscovici (2013: 136) distingue tres tipos de RS ligadas a las distintas experiencias personales en el marco de la interacción social. Según su tipología, éstas pueden ser compartidas por todo el grupo en cuestión (RS hegemónicas), tener una validez

restringida a subgrupos específicos (RS emancipadas) o surgir como formas de pensamiento divergente frente a situaciones de conflicto social (RS polémicas).

Para Jodelet (1989: 36), la RS es “una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene una finalidad práctica, contribuye en la construcción de una realidad común” y “permite aprehender, darle forma y sentido al mundo que nos rodea y orientar así nuestras acciones en términos de comunicación, comprensión y dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1986: 474). En esta definición, la autora subraya la orientación pragmática de las acciones sociales lo que permite la construcción de una identidad compartida. Esto se relaciona con la propuesta de Sere (2013) en la que se destaca el impacto de las características del individuo en la conformación de las RS y el carácter situado del proceso.

“Una RS es siempre una representación de un objeto para alguien. [...]El individuo, con su historia y sus vivencias, el sistema social y cultural y la naturaleza de las relaciones entre el individuo y este sistema determinan la representación” (Sere, 2013: 16).

Un aspecto poco tratado y que nos parece pertinente destacar es el de las implicancias afectivas en la formación de una representación. En efecto, el sujeto interviene en el proceso de construcción de las RS con todos sus recursos incluidas las emociones que constituyen un filtro entre las representaciones del mundo y la manera de percibirlo (Miras, 2014: 32).

En resumen, las RS se caracterizan por la relación estrecha entre lo individual y lo social, la tradición y el contexto. Pueden ser “abordadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración psicológica y social de esta realidad” (Jodelet 2003: 54). La naturaleza pragmática de las RS se explica por la capacidad de los individuos y de los grupos para dar sentido a la realidad y actuar sobre ella. Las definiciones ponen así el acento en tres dimensiones interdependientes (Moore, 2001: 10): la reconstrucción de lo real (Jodelet, 1989), la organización y la posibilidad de actuar con el entorno (Abric, 1994), y su creación en y a través de la interacción (Larrue y Trognon, 1988). Este último punto nos interpela dado que el discurso es el lugar de existencia de las RS (Py, 2004: 6), lugar donde éstas se constituyen, se modelan y se difunden. Cabe mencionar que, como todo objeto mental, no es posible trabajar directamente con las RS sino con las huellas que éstas dejan en el discurso y cuya interpretación será a su vez atravesada por los sesgos de quien las analice.

1.2.3.2- Organización de las RS

Las RS se organizan en dos grandes dimensiones: el contenido de las RS y el proceso de construcción de las RS. Mannoni (2016) retoma la naturaleza doble de las RS introducida por Jodelet (1984) y explica la relación entre los componentes de esta organización en la que los contenidos no son preexistentes sino el producto de procesos cognitivos. Como ya hemos señalado, decidimos no considerar las diferentes manifestaciones del contenido y abocarnos al mecanismo de construcción de una RS que se compone de dos elementos: la objetivación y el anclaje. El primero consiste en definir colectivamente el objeto de la representación y crear así un “pensamiento común prototípico, normativo, sobre un tema de debate en la sociedad” (Clémence, 2002: 53). La objetivación tendría lugar siguiendo “criterios culturales (todos los grupos no tienen un acceso igual a las informaciones relativas a un objeto) y criterios normativos (se retiene sólo lo que concuerda con el sistema de valores del grupo)” (Guimelli y Moliner, 2015: 23). El segundo tiene por meta integrar el objeto de representación en un sistema de pensamiento preexistente y hacerlo operacional en la vida social (Pouliot *et al.*, 2013: 17).

Para diferenciar estas dos dimensiones, Gajo (2002: 40) prefiere hablar de pre-construcción y de co-construcción. Por su carácter implícito y estable, las RS brindan fácil acceso a las referencias comunes y son actualizadas *en* el discurso (preconstrucción) y, por su carácter explícito y cambiante, las RS permiten la negociación *para* y *por* el discurso (co-construcción). Este aspecto de las RS nos atañe particularmente ya que trabajamos con entrevistas, es decir, con instancias de interacción en las que los pre-construidos serán constantemente renegociados en un proceso de co-construcción para garantizar una inteligibilidad (Gajo, *op. cit.*: 41).

Esto se relaciona con la teoría de Van Dijk para quien la ideología, como fundamento de las RS compartidas por un grupo (Van Dijk, 1970: 5), posee un componente estable, perteneciente al grupo, y un componente flexible, dinámico, subjetivo y contextualizado, referido a los miembros del grupo (Van Dijk, *op. cit.*: 31). Como se puede ver, su aspecto cambiante y contextualizado no emana de la naturaleza misma de la ideología sino del uso que hacen de ella los miembros de ese grupo. Lo interesante para este autor es la relación problemática entre ideología y saber. Cuando un grupo comparte una ideología fuerte, ésta suele presentarse ante sus ojos como *verdadera* y, por lo tanto, pasa a ser una “creencia pura” (Van Dijk, *op. cit.*: 14) no cuestionable, es decir, un *saber* de sentido común.

1.2.3.3- Las representaciones sobre la/s lengua/s (Rsl)

La vinculación existente entre las RS y la/s lengua/s se remonta a la noción acuñada por Houdevine (2015: 38) conocida como “imaginario lingüístico”. Esta noción remite a los

sentimientos lingüísticos y a la relación de los sujetos con su propia lengua y las lenguas lo que incluye la valorización y/o la desvalorización de ciertas formas. Este concepto fue superado por la misma autora al introducir el concepto de “imaginario cultural” (Houdevine, *op. cit.*: 61) que fusiona “imaginario lingüístico” con su componente histórico-socio-cultural inherente. De tal modo, toda representación sobre una lengua, ya sea de un grupo o de un sujeto, es producto de la interacción social, por lo tanto, es situada en tiempo, espacio y contexto.

Cuando se aplican a las lenguas, las representaciones sociales asumen las formas de imágenes, opiniones, actitudes o juicios sobre una lengua y sus sistemas lingüísticos, sus locutores, el/los país/es que las hablan, su enseñanza, su aprendizaje y los contactos entre lenguas. Estas representaciones se construyen a partir de la experiencia personal, los conocimientos, los valores transmitidos por la tradición, la educación, etc.; tienen efectos de valorización/desvalorización sobre las lenguas e inciden positiva o negativamente en las acciones de planificación lingüística como, por ejemplo, la inclusión de una lengua determinada en el sistema educativo, el flujo de público dispuesto a aprenderla o la producción editorial. Así lo explicita Dabène:

“Es necesario tomar en cuenta (...) la imagen que las lenguas tienen en la sociedad, la manera en la cual son percibidas, representadas o valorizadas por los aprendientes potenciales, los docentes e incluso, los decididores” (Dabène, 1997: 19).

Cécile Petitjean (2009) define una representación sobre la lengua como

“un conjunto de conocimientos no científicos, elaborados socialmente y compartidos, fundamentalmente interactivo y de naturaleza discursiva con un grado más o menos elevado de posicionamiento y de fijación que permite a los locutores elaborar una construcción común de la realidad lingüística, de la/s lengua/s de la comunidad o de la/s de comunidades exógenas y que administran sus actividades lingüísticas en el seno de esa interpretación común de la realidad lingüística” (Petitjean, 2009: 67).

En los aportes de Boyer (1991 en Klett, 2009: 118) también aparece la doble dimensión individual y colectiva de las representaciones, anteriormente mencionada, en tanto construcción psíquica y social, cuando afirma que se trata de “representaciones sociolingüísticas que pesan en las prácticas del lenguaje y condicionan su manifestación”.

Los locutores valorizan más o menos ciertas características de las lenguas, según sus propios principios, intereses y necesidades:

“La lengua como [...] objeto epistémico [es] un corpus de saberes que se propone a la actividad cognitiva del sujeto. Ahora bien, esos saberes [...] son muy heterogéneos. [...] conocimientos especulativos...conocimientos operatorios [...]. Cada uno de ellos puede justificar recurrir a estrategias pedagógicas diferentes, las cuales son recibidas de manera dispar según lo que el público espera y la imagen que tiene de sus necesidades, de las finalidades y dificultades del aprendizaje y de las condiciones ideales de apropiación” (Dabène, *op.cit.*: 20).

De esto se desprende que la heterogeneidad parece regir la enseñanza y el aprendizaje de una LE: saberes diferentes, estrategias pedagógico-didácticas diversas, reacciones del público variadas...

Según Klett (*op. cit.*: 119), al observar las imágenes que tienen los locutores sobre las lenguas, se pueden considerar tres aspectos: el epistémico (ligado a su consideración como objeto de estudio, ej. “el chino es difícil”); el aspecto instrumental (ligado a su utilidad, ej. “el inglés es útil”) o a la afectividad (ligado a la simpatía o antipatía que se pueda tener, en relación a la conflictividad o no con el país donde la lengua se habla).

Así, las representaciones negativas pueden dar lugar a estereotipos. Castellotti y Moore (2002: 8) definen el estereotipo como “una forma específica de verbalización de actitudes caracterizada por el acuerdo entre miembros de un mismo grupo acerca de ciertas características que son adoptadas como válidas y discriminatorias para describir a otro”. Respecto del proceso de adquisición de una lengua, estas autoras insisten en que existen representaciones sobre la LM que se yuxtaponen a las representaciones sobre la lengua por aprender y que sobre ellas se construyen las estrategias de aprendizaje. Al decir de las autoras, “se pasa de un sistema de representación a una dinámica interactiva de la construcción de conocimientos y los saberes prácticos lingüísticos” (Castellotti y Moore, *op. cit.*: 9-10).

Como se ha visto, las RL inciden considerablemente en el mundo representacional de los idiomas. En este sentido Dabène sugiere otra característica de este fenómeno:

“La lengua constituye un conjunto de competencias socialmente visibles, lo que le permite al individuo hacerse una idea de lo que representa su manejo. De allí, el papel central jugado por el nativo, modelo y horizonte de todo aprendizaje. De allí también, la idea bien instalada en el público, según la cual las condiciones ideales del aprendizaje son aquellas que más se acercan a las de la adquisición natural” (Dabène, *op. et loc. cit.*).

La autora pone aquí de relieve la LE como objeto epistémico: su visibilidad, es decir, la posibilidad de “verla” en uso, de “escucharla”, de “percibir” sus melodías, su ritmo, etc. (Pasquale, 2006: 72). El objeto epistémico deviene entonces mensurable y el patrón de medida es externo y, por definición, lejano. Por su parte, Porcher (1995: 39, en Klett, *op. cit.*: 126) también señala el carácter saliente del objeto: “las lenguas vivas, a diferencia de la mayoría de las materias escolares, se encuentran como tales en la calle, a la salida de clases...”. Es decir, son parte integrante de la vida diaria a diferencia de otros campos del saber que se circunscriben al ámbito escolar. Por otro lado, la lengua materna en tanto objeto de aprendizaje es el único que se adquiere naturalmente, sin intervención pedagógica.

“En tanto objeto de aprendizaje, ella representa, entre el conjunto de saberes propuestos por las instituciones educativas, el único que puede dar lugar a una ‘adquisición natural’ es decir, sin intervención pedagógica (...)” (Dabène, *op. cit.*: 19).

Por analogía con la lengua materna, dice Klett (*op. cit.*: 126), se tiende a tener comportamientos similares frente a la LE. De esta manera, podría explicarse la multiplicidad de representaciones sobre los idiomas que ocupan el espacio social y su incidencia sobre las actitudes.

Capítulo II- Cuestiones metodológicas

En este apartado, nos referiremos al dispositivo metodológico construido para llevar a cabo esta investigación.

En primer lugar, enunciaremos los objetivos generales y específicos de la investigación para, más tarde, detenernos en el tipo de investigación realizada, los corpus constituidos y las muestras seleccionadas, los instrumentos de recolección de datos elaborados y finalmente, las técnicas de análisis empleadas.

2.1- Objetivos

Así, con el propósito de construir conocimiento fidedigno y actualizado sobre las políticas lingüísticas de la UNLu, en los ejes sincrónico y diacrónico, con foco en las relaciones y representaciones sobre las lenguas circulantes en la UNLu y sus actores, se plantearon los siguientes objetivos de investigación:

2.1.1- Objetivos generales

- Conocer y describir para comprender qué políticas lingüísticas ha desarrollado la UNLu a través de los años y qué relaciones se establecen entre esas políticas, el capital lingüístico institucional, los repertorios lingüísticos de los actores y las acciones de planificación lingüística desarrolladas, en pos de la construcción de conocimiento fidedigno y actualizado sobre las políticas lingüísticas de la UNLu, en los ejes sincrónico y diacrónico.
- Proponer estrategias de política lingüística y de planificación lingüística institucional, en vistas a optimizar las decisiones de política lingüística en el ámbito de la UNLu.

2.1.2- Objetivos específicos

- Constituir un banco de datos a partir de la identificación de la documentación oficial (resoluciones, disposiciones, planes de estudio, programas, etc.) referida a las lenguas y a su actualización en el marco de las políticas lingüísticas institucionales.

- Identificar, en cada ejemplar de nuestro corpus, las informaciones susceptibles de ser examinadas en el marco de esta investigación.
- Categorizar las informaciones de acuerdo con criterios de eficacia y pertinencia, a establecer.
- Analizar las acciones lingüísticas institucionales, que se desprenden de los documentos oficiales inventariados.
- Indagar, en el contexto institucional de la UNLu, la conformación, el carácter y el alcance del capital lingüístico de la institución en el eje diacrónico, mediante instrumentos diseñados a tal fin.
- Identificar y examinar los repertorios lingüísticos de los actores institucionales (estudiantes, docentes, no docentes, autoridades) en el eje sincrónico, a partir de la puesta en marcha de instrumentos de recolección de datos adaptados.
- Analizar a partir de las herramientas conceptuales del análisis del discurso (teoría de la enunciación, principio dialógico, heterogeneidad enunciativa, posicionamiento enunciativo, etc.), las verbalizaciones de los actores.
- Poner en relación los conceptos de capital lingüístico, repertorio lingüístico y acciones de planificación lingüística a la luz de los datos recabados a fin de establecer un panorama de las políticas lingüísticas desarrolladas y en desarrollo en la UNLu.
- Revisar la bibliografía específica que permita enriquecer el abordaje de nuestro objeto de estudio.

2.2- Tipo de investigación

El presente proyecto de investigación se ha encuadrado en la *metodología cualitativa*. Dicha decisión surge de entender que la problemática en estudio no emerge de una conceptualización teórica previa, realizada exclusivamente desde un campo disciplinar, sino que se desprende del análisis de un sector de la realidad, tal cual se manifiesta en la práctica, es decir en una situación natural (Vasilachis de Gialdino, 1992). En efecto, en este estudio, siguiendo a N'Da (2015), se parte de una situación concreta en la que se presenta un fenómeno en particular, y el propósito final del estudio es comprenderlo.

En este sentido, entonces, entendemos que la metodología cualitativa resultó pertinente para abordar las especificidades que presenta la problemática de este proyecto, dado que está orientada por el propósito de comprender fenómenos sociales y humanos complejos como nuestro objeto de estudio. Así, esta investigación tuvo como finalidad producir sentido respecto del objeto estudiado, en un proceso signado por la inducción y la interrogación, en un ida y vuelta con los marcos referenciales adoptados. No se buscó

generar datos cifrados ni estadísticas que permitieran generalizaciones, sino que las informaciones que se obtuvieron fueron puestas al servicio de la comprensión del objeto configurado.

En este marco, entonces, este proyecto de investigación puede ser caracterizado desde varios ángulos. En efecto, se trata de un *estudio de casos* que prioriza un caso único, la UNLu. Dicha opción metodológica responde a que, tal como lo afirma Livian, el estudio de caso se adapta al estudio “de un fenómeno complejo, en un lugar y espacio dados” (Livian, 2015 : 22), y la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización (Stake, 1995). Aquí, la selección del caso es el resultado de un recorte temático y está definido por el interés que presenta. En esta visión se privilegia el tema y la problemática que constituyen el caso a examinar, antes que el diseño de investigación a desplegar. En esa línea, Stake sostiene que

“el estudio de caso no es la elección de un método sino más bien la elección de un enfoque de investigación, un estudio de caso es definido por el interés en casos individuales antes que por los métodos de investigación utilizados” (1994:226).

La literatura especializada destaca que la particularidad más notable de ese método es el estudio intensivo, sistemático y profundo de un/os caso/s con cierta intensidad, enmarcado/s en el contexto global donde se produce/n. Como lo señalan Escudero Macluf y otros (2008:10):

“El estudio de caso representa una herramienta muy útil de hacer investigación, ya que permite tener como resultado un enfoque holístico de una situación o evento en estudio, lo cual concede al investigador un abanico muy amplio de posibilidades para abordar un problema de investigación”.

De esta forma, y dado que este trabajo busca construir una nueva mirada sobre un fenómeno particular gracias a la observación de un número restringido de sujetos y sin la pretensión de llegar a certezas o generalizaciones (Martel, 2007), el estudio de casos se presenta como la opción más conveniente para llevarlo adelante.

Además, es una investigación de alcance *descriptivo*, definido por la posibilidad que brinda de “describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos: esto es, detallar cómo son y cómo se manifiestan” (Hernández Sampieri, 2006: 142). En este caso, el objetivo central es la caracterización, en pos de la comprensión, de las políticas lingüísticas que la UNLu ha desarrollado a través del tiempo. Siguiendo al mismo autor, realizar un estudio descriptivo resultó valioso para mostrar los diferentes ángulos o dimensiones del objeto configurado.

Asimismo, en esta investigación, el estudio del objeto combina la *dimensión diacrónica con la sincrónica*. En efecto, en cuanto a la diacronía, el corpus documental constituido concierne lapsos de tiempo extendidos con la intención de favorecer la comprensión del complejo proceso de construcción de las políticas lingüísticas en la UNLu. Por su parte, las verbalizaciones de los actuales actores de las políticas lingüísticas de la UNLu se analizaron en el escenario de la sincronía. Esta última dimensión es solidaria con el carácter cualitativo de la investigación, lo que implica la selección, según criterios de pertinencia y representatividad, de individuos dentro de un universo, el análisis de sus verbalizaciones particulares y la presentación de conclusiones acotadas, que de ninguna manera podrían extenderse al conjunto del universo.

Finalmente, interesa destacar que se trató de un *diseño de investigación flexible* (Vasilachis, 2006). Esta particularidad nos ha permitido observar y considerar situaciones nuevas o inesperadas vinculadas tanto con el objeto de estudio como el desarrollo del proceso mismo, que implicaron modificaciones y reformulaciones en la propuesta original.

2.3- Etapas de la investigación

Esta investigación se desarrolló en 5 etapas que se articularon entre sí de manera no necesariamente lineal.

-(1) una etapa exploratoria de recolección de datos para la constitución del corpus documental y de la muestra de informantes. En esta etapa se realizó la búsqueda e identificación de la documentación oficial susceptible de integrar el corpus del proyecto. Asimismo, se exploró el universo de actores de la UNLu a fin de delimitar las categorías de sujetos apropiados para integrar la muestra.

-(2) La etapa siguiente, de construcción de los elementos de recolección de datos, consistió en la elaboración de la ficha modelo para cada espécimen de la documentación relevada, de la encuesta para el conjunto de la población y de la entrevista semidirigida para ser sometida a la muestra restringida de actores.

-(3) El tercer momento fue el de aplicación de los instrumentos de investigación, encuesta y entrevista, a una muestra acotada de informantes. En función de los resultados obtenidos se realizaron los ajustes necesarios en los instrumentos diseñados. Una vez definidos, los instrumentos fueron aplicados a mayor escala.

-(4) Es una etapa de construcción de instrumentos de análisis, a partir del establecimiento de categorías pertinentes y el examen y la puesta en relación de los datos recabados.

-(5) Una etapa final de conclusiones que consiste esencialmente en la confrontación de los datos recolectados en las instancias anteriores, la elaboración de conclusiones sobre las políticas lingüísticas de la UNLu, su capital lingüístico y el repertorio lingüístico de sus actores.

2. 4- Corpus y muestras

Con respecto a la recolección de la información necesaria para realizar el estudio, se utilizaron diversas fuentes con el propósito de aprehender y describir la complejidad del fenómeno estudiado y su contexto con la mayor riqueza posible, respetando la mirada de los actores sociales involucrados en él (Neiman y Quaranta, en Vasilachis, 2006). Con tal propósito, entonces, se conformaron dos *corpus* de diversa naturaleza cuyo estudio se consideró complementario en relación con los objetivos propuestos. Así, se constituyó un corpus documental y un corpus de verbalizaciones. Seguidamente, describiremos ambos corpus.

2.4.1- El corpus documental y las muestras

En lo que hace al corpus documental, se conformó a partir de la colecta de documentos oficiales donde se plasman decisiones y acciones de política lingüística. En cuanto a la *muestra*, este corpus, inscripto en la diacronía, estuvo integrado por 36 Disposiciones del CDDE/DDE referentes a decisiones de orden lingüístico emitidas entre 2011 y 2020, 20 Resoluciones referidas a convenios entre 1991 y 2017 y 103 Resoluciones que refieren a acciones y decisiones relativas a las LE, emitidas por el HCS entre 1987 y 2021. Para constituir este corpus, se realizó una búsqueda en el digesto de la Universidad con el fin de identificar y seleccionar los documentos a analizar¹².

Asimismo, y a modo de complemento de lo acopiado como corpus documental, se realizó una búsqueda particular sobre la página web de la UNLu y sus diferentes secciones

¹² A modo de complemento de lo acopiado, también se realizó una búsqueda especial en relación con las Resoluciones del Honorable Consejo Superior relativas a los Planes de Estudio, en formato digital, con el fin de relevar las acciones propuestas en relación con LE, en tanto indicio de una política lingüística (explícita o implícita) y se escrutó la página web de la UNLu y sus diferentes secciones con el fin de identificar la presencia/ausencia de lenguas extranjeras en aquello que se considera de cierta manera, “la puerta de entrada digital” a la UNLu. En este informe, se presentan someramente algunas reflexiones generales, relativas a estas búsquedas (Cf. Apartado 3.1.2.2.).

orientado a identificar la presencia/ausencia de lenguas extranjeras en aquello que se considera de cierta manera, “la puerta de entrada digital” a la UNLu.

En este punto, es relevante aclarar que, inicialmente, consideramos constituir un corpus documental extendido, compuesto por el conjunto de los documentos oficiales (resoluciones, disposiciones, programas, planes de estudio, informaciones web, informes, actas, dictámenes, expedientes), relativo a las decisiones y acciones de política lingüística. Luego de un primer acercamiento y del relevamiento de dichos documentos, atendiendo al volumen del corpus, a su variedad y a la necesidad de centrarnos en observar el hacer de la UNLu y cómo se materializan sus decisiones políticas, entendimos necesario recortar el espectro y enfocarnos en resoluciones y disposiciones generales que nos permitieran alcanzar los objetivos del proyecto y mantener un criterio de factibilidad.

Así entonces, la constitución definitiva del corpus documental comprendió:

- Resoluciones generales emitidas por el Honorable Consejo Superior (HCS) que refieren a acciones y decisiones de política lingüística en LE
- Resoluciones emitidas por el HCS vinculadas con los Convenios que la institución ha desarrollado con instituciones/organismos extranjeros
- Disposiciones emanadas del Departamento de Educación donde se plasman decisiones y acciones de política lingüística¹³.

Para la conformación definitiva del corpus documental, se aplicaron los siguientes criterios:

- Vinculación estrecha con el objeto de estudio
- Fidelidad con los objetivos del proyecto
- Posibilidad de observación real
- Factibilidad en el manejo del corpus

El estudio del corpus documental resultó relevante puesto que permitió realizar el análisis de la presencia de ciertas tendencias – en relación con continuidades y rupturas - en las definiciones sobre políticas lingüísticas, en un corte temporal significativo, así como de ciertas representaciones y concepciones que subyacentes. Desde el punto de vista de su conformación, interesa destacar que, si bien se partió de un relevamiento inicial, el trabajo de constitución del corpus analizado no se limitó a considerarlo como el punto de partida

¹³ Es necesario aclarar que solo se relevaron disposiciones departamentales del Depto. de Educación por ser ese el Departamento que tiene bajo su órbita al área de LE, en el seno de la División de Lenguas Extranjeras. Asimismo, cabe destacar que, en este caso, para ceñirnos al eje planteado en nuestra indagación, optamos por dejar de lado disposiciones departamentales sobre gestión cotidiana, por ejemplo, las relativas a selecciones y designaciones docentes, entre otras.

del trabajo, cristalizando la colecta en ese momento inicial. Por el contrario, y siguiendo a Aguilar, Glozman, Grondona y Haidar, se concibió el ejercicio de producción del corpus

“como práctica constitutiva de la investigación: tanto sus formas como sus materiales (si se nos permite esta riesgosa distinción analítica) deberán ser el resultado (siempre provisorio) de un proceso de indagación y de análisis, en suma, de trabajo. Tampoco podrá el corpus asemejarse en nada a un punto: a partir de un montaje, se trata de producir un objeto que tendrá longitud, volumen, dimensiones” (2014: 37).

Desde este punto de vista, el trabajo dio lugar a instancias de selección y reelección del material, a la consideración de sus especificidades – la heterogeneidad en la “homogeneidad” propia del corpus-, a su organización de acuerdo con diversos criterios, todo ello encaminado a un estudio intensivo que privilegió la profundidad por sobre la extensión.

2.4.2- El corpus de verbalizaciones y las muestras

Por su parte, el corpus de verbalizaciones se conformó a partir de dos conjuntos de respuestas: (1) las respuestas dadas a una encuesta (previa a la entrevista) y a entrevistas semi-dirigidas, administradas a una muestra de actores institucionales, con responsabilidades de política académica y (2) las respuestas vertidas en una encuesta autoadministrada por docentes, estudiantes, Nodocentes y graduados de la UNLu. Más abajo se describen estos instrumentos de recolección de datos (Cf. Apartado 2.5).

Así, se constituyeron dos muestras de informantes: una muestra restringida y otra, extendida.

La primera muestra estuvo compuesta por informantes seleccionados entre aquellos actores de la UNLu con responsabilidades de gestión y dirección. En este sentido, esta muestra quedó conformada por autoridades superiores rectorales (vicerrectora, secretarios de rectorado), autoridades superiores departamentales (directora decana, vicedirector decano), coordinadores de carreras y directores Nodocentes. Esta muestra contó con 12 informantes.

Los criterios para constituir esta muestra fueron:

-Criterio de sujetos representativos: se considera “sujetos representativos” a todos aquellos actores de la UNLu, considerados “autoridades unipersonales” electivas o designadas por una autoridad electa, que cumplen funciones de gestión político-

académica y aquellos directores y directores generales Nodocentes con responsabilidades en áreas administrativo-académicas de la institución.

-Criterio de oportunidad: basado en la posibilidad real de contacto y llegada a los informantes que constituyen la muestra.

-Criterio de factibilidad: atendiendo a las posibilidades reales del equipo de investigación de realizar y procesar las entrevistas y de los informantes seleccionados, de participar en las mismas.

-Criterio consecutivo: se aplicó este criterio cuando alguno de los informantes seleccionados no pudo cumplimentar la entrevista, por razones de índole diversa.

-Criterio de saturación o completud relativa: Este criterio apuntó a consolidar una muestra de informantes que permitiera atender a diferentes variables en los perfiles y requerimientos de los participantes así, por ejemplo, en el caso de los coordinadores de carrera, se consideró a-Coordinadores de carreras que han transitado procesos de acreditación b-Coordinadores de Carreras Humanísticas o Básicas c- Coordinadores de Tecnicaturas, Licenciaturas, Profesorados, Ingenierías.

La muestra extendida estuvo constituida por los miembros de la comunidad universitaria en general, que respondieron a una encuesta, de carácter general, enviada vía correo electrónico, whatsapp y redes sociales. Esta muestra estuvo constituida por 397 (trescientos noventa y siete) participantes.

Por tratarse de una muestra no probabilística se fijaron los siguientes criterios de aleatoriedad para su constitución:

- Criterio de sujetos representativos: se considera “sujetos representativos” a todos aquellos actores de la UNLu, cualquiera sea su claustro de pertenencia, que mantienen una vinculación sostenida con la institución (lugar de trabajo, regularidad de las cursadas, etc.)
- Criterio de oportunidad: basado en la posibilidad real de contacto y llegada a los informantes que constituyen la muestra.
- Criterio de factibilidad: atendiendo a las posibilidades reales del equipo de distribuir y procesar las encuestas y sus resultados.
- Criterio consecutivo: las encuestas se aplicaron a la muestra seleccionada y de acuerdo con el número de respuestas obtenidas, se repitió la operación con nuevos grupos de informantes.

Resumiendo, podemos señalar que la muestra fue seleccionada atendiendo a diferentes criterios solidarios de pertinencia y adecuación ya que, siguiendo a Martel (2007), consideramos que

“Durante la selección, no se trata de constituir grupos equivalentes en todos los aspectos (como lo requieren las investigaciones experimentales que buscan establecer una relación de causa y efecto mediante la observación de una variable - aislada - sobre otra). Más bien, es necesario buscar [...] la representatividad de los sujetos seleccionados con respecto a los objetivos de la investigación y las posibilidades de comparación entre los sujetos”. (Martel, 2007: 443).

2.5- Instrumentos de recolección de datos: ficha modelo, encuestas y entrevistas semidirigidas

Para la recolección y el registro de las informaciones obtenidas a partir de sucesivos acercamientos a los escritos institucionales que conformaron el corpus documental, se elaboró una *Ficha modelo*. Así, cada uno de esos ejemplares fue analizado a partir de los ítems contenidos en esa ficha, a saber:

- Tipo de documento: (+ datos de localización)
- Título
- Fuente del documento (responsable / autor / “partenaire”)
- Idioma de redacción del documento (si el documento ha sido traducido, especifique en qué idioma)
- Fecha de creación / promulgación / emisión
- Destinatario (s):
- Propósito (nivel / sector / área de aplicación, etc.)
- Alcance (institucional, local, regional, nacional, internacional...)
- Otros aspectos considerados

Los datos recabados en la ficha permitieron conocer las iniciativas y acciones planificadas e implementadas en la UNLu, en vinculación con las diferentes lenguas, atravesadas por el eje diacrónico.

En lo que respecta a las indagaciones planteadas a los actores institucionales, como ya señalamos, los instrumentos de recolección de datos diseñados fueron una *encuesta preliminar* y una *entrevista semidirigida*. Ambos instrumentos se confeccionaron para ser

administrados a un número restringido de informantes, aquellos que integran la muestra de agentes con responsabilidades de política académica.

El contacto con el potencial entrevistado se acompañó con el suministro de la *encuesta preliminar* elaborada a partir de un formulario de Google. Esta encuesta constó de 8 (ocho) ítems sobre la formación del entrevistado y su perfil profesional, así como sus capacidades en LE.

La técnica de la *entrevista semi-dirigida* fue elegida por complementarse convenientemente con las otras seleccionadas para esta investigación y porque permite al investigador obtener informaciones y elementos de reflexión muy ricos y matizados, dado su carácter desencadenador de procesos fundamentales de comunicación y de interacción humana.

Los criterios aplicados para el diseño de la entrevista fueron:

- Componente cualitativo de la investigación
- Acceso a información en profundidad y no en extensión
- Dimensiones estipuladas en el plan de trabajo

En lo que concierne específicamente a la modalidad de entrevista adoptada para este trabajo, es necesario señalar que se la califica como semi-dirigida porque no es ni enteramente abierta ni canalizada por un gran número de preguntas precisas. De hecho, las investigadoras elaboraron una serie de preguntas-guía, relativamente abiertas, a propósito de las cuales se buscó obtener información por parte de los entrevistados.

Todas las entrevistas fueron grabadas en formato de audiovisual a través de un aula Zoom y se utilizó el registro verbal que la misma aplicación genera.

En cuanto a *la encuesta*, se administró a la muestra formada por docentes, estudiantes, Nodocentes y graduados y estuvo encaminada a obtener información valiosa en forma sistemática de una gran cantidad de participantes que permitiera elaborar conclusiones en términos de tendencias sobre los aspectos/dimensiones que definen el objeto de estudio.

Los criterios para el diseño de la encuesta fueron los siguientes:

- Componente cuantitativo (no dominante) de la investigación
- Acceso a información en extensión y no en profundidad
- Dimensiones estipuladas en el plan de trabajo

En este sentido, recordamos que Visauta (1989, citado por Vidal Díaz de Rada Igúzquiza (2002) explicita que por medio de la encuesta se puede acceder a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o

desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes. Se diferencia de otras técnicas dado que se realizan idénticas preguntas a todos los entrevistados, manteniendo el orden de las mismas, en una situación social similar en este caso de manera escrita (cuestionario). En esta oportunidad, se empleó la encuesta como técnica de investigación y si bien existe una amplia variedad de encuestas relacionadas directamente con el ámbito de actuación, nos ajustamos a una encuesta descriptiva.

El instrumento se diseñó a partir de un formulario de Google, utilizando cuestionarios de opción múltiple y preguntas de “respuesta corta”; en ambos casos, se consideró la opción “otro/a”. Las veinticinco preguntas que componen el instrumento se organizaron en cinco secciones, de las cuales las tres primeras indagaron sobre coordenadas personales y las otras tres estuvieron destinadas a examinar cuestiones atinentes a las dimensiones de análisis en juego.

La encuesta se difundió a través de correos electrónicos y diversos grupos de WhatsApp que nuclean a los actores institucionales. En relación con la elección del dispositivo, interesa precisar que se optó por la utilización del formulario preconfigurado pues permite una fácil difusión y acceso a la prueba, así como la posibilidad de una colecta y un procesamiento de datos simplificado. Las respuestas fueron recolectadas y organizadas automáticamente en forma de gráficos que dieron lugar a la identificación de tendencias y también facilitaron la comparación con las verbalizaciones obtenidas.

2.6- Técnicas de análisis de datos

Para procesar los datos recabados y teniendo en cuenta la dimensión discursiva de las verbalizaciones y la construcción y la puesta en palabras de las representaciones de los informantes a través de la conversación aquí y ahora, hemos recurrido tanto al Análisis de contenido como al Análisis del discurso pues uno aborda el discurso desde un punto de vista conceptual mientras que el otro enfatiza en su forma. Xue (2016) explica esta relación enriquecedora entre los dos métodos cuando señala que

“el análisis de contenido [...], a partir del significado, tiene como objetivo categorizar y reorganizar los elementos semánticos del texto de acuerdo con las especificidades del corpus, y el análisis del discurso [...] permite una interpretación del corpus desde la forma, es decir, lingüística ya establecida categorías” (Xue, 2016: 212).

El Análisis de contenido se propone identificar, en la materialidad discursiva, temas o unidades de sentido de acuerdo con las preguntas de investigación. Este tipo de análisis

temático opera la identificación “según diferentes formas de cuantificación (frecuencia, tipicidad en relación a una subpoblación de la muestra) y calificación (saliencia en relación al problema)” (Apostolidis, 2005: 17).

Por su parte, el Análisis del discurso, entendido como el “estudio del uso real del lenguaje por locutores reales en situaciones reales” (Van Dijk, 1985, citado por Maingueneau, 2005: 33), nos permite detectar las huellas simbólicas de las manifestaciones discursivas de la subjetividad de los informantes. Así, desde este enfoque no se considera el material lingüístico como un simple vehículo o soporte de informaciones sino, en primer lugar, como un *texto*. Esto implica que la significación se busca en la organización misma del material discursivo, que nunca se concibe como reflejo de la realidad. En este mismo sentido, los textos son concebidos en estrecha relación con la institución o la “formación discursiva” en la que se inscriben. En efecto, de acuerdo con el análisis del discurso, la realidad se construye a medida que las personas hablan o escriben sobre el mundo, y se introduce en las prácticas cotidianas, precisamente, por medio de esas categorías y descripciones. Así, los miembros de una comunidad de discurso definen la naturaleza y la verdad de los hechos con una manera particular de hablar sobre ellos. El acuerdo de la comunidad sobre esa forma de referirse a y hablar de las experiencias, el comportamiento y los objetos, en un universo de lenguaje, constituye la realidad de esa comunidad.

En este trabajo no se describen los elementos teóricos que sustenta el Análisis del discurso, sino que se procederá directamente a identificar y a evaluar las marcas discursivas por su emergencia y relevancia en la transmisión de representaciones, indicadores de opiniones, creencias, conocimientos, valores, etc. y huellas de la subjetividad del informante.

Así, esta técnica se aplicó a las verbalizaciones de los informantes como al corpus documental: el corpus de verbalizaciones de los actores fue procesado con el propósito de analizar, entre otras recurrencias, competencias en lenguas extranjeras, correlación disciplinas-actividades-lenguas, representaciones sobre las políticas lingüísticas y sobre las lenguas, relaciones entre las prácticas cotidianas y los documentos oficiales, importancia de los agentes en las políticas lingüísticas. En el corpus documental se analizaron las nominalizaciones en el eje diacrónico, el capital lingüístico institucional, los vínculos de la UNLu con el exterior, entre otros. En este último caso, el Análisis del Discurso también fue útil para indagar sobre las especificidades del género textual “resoluciones/disposiciones administrativas” y sobre las diferentes situaciones de enunciación y enunciadores presentes en ellas.

Capítulo III- Análisis de los datos

En este capítulo, presentaremos los análisis realizados de cada uno de los corpus de esta investigación. En todos los casos, nos detendremos en una breve descripción de las muestras y en los criterios de análisis utilizados para, más tarde, dar cuenta de los análisis propiamente dichos y de las discusiones que se pueden generar a partir de éstos.

3.1- El corpus documental: descripción y especificidades genéricas

Como ya dijimos, el corpus documental se compuso de resoluciones emanadas del HCS y que a los fines de esta investigación reagrupamos en dos grandes tipos:

- 1) Resoluciones generales emitidas por el Honorable Consejo Superior que refieren a acciones y decisiones relativas a las LE
- (2) Resoluciones emitidas por el HCS vinculadas con los Convenios que la institución ha desarrollado con instituciones/organismos extranjeros

Así, la muestra de resoluciones estuvo formada por 103 resoluciones del primer tipo y 20 del segundo.

Ahora bien, la muestra no hubiera estado completa si no hubiéramos sumado las disposiciones emanadas del Departamento de Educación, que - como ya señalamos - tiene bajo su órbita al área de LE, en el seno de la División de Lenguas Extranjeras, y donde se plasman decisiones y acciones de política lingüística, bajo la forma de acciones lingüísticas. Las disposiciones consultadas ascienden a 36.

En síntesis, la muestra del corpus documental analizada comporta 159 individuos estadísticos.

Más allá de estas especificidades relativas a los organismos de emisión o la cantidad de resoluciones de un tipo u otro, existe una especificidad de este corpus que es necesario poner en evidencia: su pertenencia a un género textual particular, que reagrupa a los textos “administrativo-normativos”. En las líneas que siguen, daremos cuenta de esta particularidad dado que los análisis posteriores estarán condicionados por esa naturaleza genérica.

En el marco de los postulados del ISD (*Interaccionismo socio-discursivo*. Bronckart, 1994a-b, 1996a-b, 1997; 2004, 2007) y de los aportes fundantes de autores como Bajtin, 1984; Olson, 1998; Foucault, 1969, entre otros; las nociones de texto y de géneros textuales son centrales. Así, Bronckart (1996^a) postula que las acciones verbales de los sujetos particulares se actualizan en *textos* concretos, "objetos socio-comunicativos" en palabras del autor (Bronckart, *op.cit.*: 56), y que esos textos no se presentan como una masa caótica o desorganizada sino como ejemplares empíricos de un *género textual*, concebido éste como un "modelo" de comunicación socialmente producido e intrínsecamente ligado a una situación particular de intercambio. Estos *géneros o modelos discursivos* están disponibles en el conjunto de modelos que una comunidad sociolingüística ha acumulado a lo largo de su historia con el fin de posibilitar las acciones verbales de sus integrantes. Cada género discursivo es, entonces, un dispositivo de comunicación socio-históricamente construido, relativamente estable y, al mismo tiempo, susceptible de ser modificado y recreado. Concebidos de esta manera, los géneros discursivos dependen de la esfera de comunicación en la cual se encuentra el sujeto y de sus propósitos comunicacionales así como del valor de pertinencia de un género en relación con una situación de comunicación precisa. En palabras de Bajtín:

“Todo enunciado es, sin dudas, individual, pero cada esfera de uso del lenguaje elabora sus tipos relativamente estables de enunciados y es eso lo que llamamos géneros discursivos” (Bajtín, 1984: 285).

En esta cita, el autor pone en relación los géneros discursivos y las esferas de actividad humana al sostener que:

“La riqueza y la variedad de los géneros discursivos son infinitas ya que la variedad virtual de la actividad humana también lo es. Cada esfera de actividad involucra un repertorio de géneros discursivos que se diferencian entre sí y se amplifican a medida que se desarrolla y se complejiza la esfera de actividad” (Bajtín, *op.cit.*: 265).

De lo que precede se puede deducir que todo sujeto que lleva a cabo acciones de lenguaje, lo hace en situaciones comunicativas precisas y está obligado a elegir, entre los géneros disponibles, aquel que mejor se adapta a sus objetivos comunicacionales para una situación dada. Los *géneros discursivos* dependen entonces de la esfera de comunicación en la cual se encuentra el sujeto y de sus propósitos comunicacionales y presentan un valor de pertinencia, efectividad, conformidad y relevancia, en relación con una situación de comunicación dada.

En síntesis, compartimos todos los términos la afirmación de Cassany (2006):

“Cada disciplina, cada grupo humano, cada momento histórico y cada situación comunicativa produce sus propios escritos. El concepto más útil para aproximarnos a esta diversidad es el de “género discursivo” porque permite considerar tanto lo gramatical (estilo, sintaxis, léxico) como lo discursivo (estructura, registro), o pragmático (interlocutores, propósito, contexto) o lo sociocultural (historia, organización social, poder)” (Cassany, 2006: 21).

Esta breve referencia teórica permitirá caracterizar las resoluciones y disposiciones como textos administrativo-normativos, perteneciente a un género específico. La caracterización de este género se puede leer en el Capítulo IV: Conclusiones, **Apartado 4.2.1.1.**

3.1.1- Criterios de análisis: definiciones operativas

Los criterios de análisis aplicados al corpus documental fueron los siguientes:

- Criterio nominal

Este criterio permite identificar las denominaciones que se le ha dado a la entidad lengua/s extranjera/s¹⁴ en los documentos oficiales, emitidos por diferentes órganos colegiados o no de la UNLu, a lo largo de los años. Las diferentes apelaciones aplicadas al objeto “lengua/s extranjera/s” pueden responder a la adscripción a una postura epistemológica particular, a ciertas corrientes teórico-metodológicas en auge en determinado momento o simplemente, a usos que replican un estado de cosas sin que intervenga necesariamente una reflexión o cuestionamiento.

- Criterio accional

Este criterio permite identificar las decisiones vinculadas a las lenguas extranjeras, asumidas por los cuerpos colegiados o las autoridades unipersonales (políticas o de planta) en

¹⁴ Entendemos por lenguas extranjeras a aquellas lenguas que no son lenguas propias de un determinado país o estado sino que son objeto de enseñanza y aprendizaje en espacios geopolíticos diferentes de los de origen ; es decir, se trata de las lenguas que se vinculan con países de referencia y con zonas geográficas determinadas (francés, con Francia y la francofonía; inglés con Inglaterra y los países de habla anglófono, Italiano con Italia y algunos países y regiones donde el italiano es lengua oficial, portugués con Portugal y Brasil y con otros países de la lusofonía, etc.) pero que se enseñan/aprenden en contextos en los que carecen de función social e institucional (no son lenguas oficiales, ni autóctonas, ni de comunicación, etc.). En general, las lenguas extranjeras tienen inserción en determinadas instancias del ámbito educativo de un país: en el caso de la Argentina, las lenguas extranjeras más representadas en el sistema educativo formal e informal son el inglés, el francés, el portugués, el italiano y, en menor medida, el alemán. En los últimos años, la presencia del chino, como lengua extranjera también es notoria en ciertas regiones del país (ejemplo, CABA).

ejercicio en un determinado momento en la UNLu, que se han traducido en acciones lingüísticas (verbales) concretas, plasmadas en los documentos oficiales institucionales. Estas acciones lingüísticas son motivadas (tienen un porqué), finalizadas (tienen un para qué), involucran a uno o varios responsables, poseen una dimensión diacrónica e impactan en diversos estamentos del contexto institucional.

- **Criterio inferencial**

Este criterio permite construir sentidos y extraer conclusiones relacionadas principalmente con la planificación y la política lingüística en la UNLu, su capital lingüístico y los repertorios lingüísticos de sus actores a partir de las denominaciones y de las acciones plasmadas en los documentos oficiales- Asimismo, habilita el acceso a algunas de las representaciones sociolingüísticas circulantes en el ámbito de la UNLu con respecto a las lenguas extranjeras.

3.1.2- Análisis de la muestra y discusión

3.1.2.1- Los convenios: acciones no verbales y ... ¿acciones verbales?

Como se ha mencionado anteriormente, con la finalidad de constituir este subcorpus, realizamos una búsqueda en el digesto alojado en la página web de la Universidad. Para identificar las resoluciones relativas a convenios que serían relevantes para analizar ingresamos las siguientes palabras clave: *resoluciones, Consejo Superior, convenios*. Así, seleccionamos las resoluciones referidas a convenios con países no hispanoparlantes. Cabe destacar que los anexos contenidos en las resoluciones y los protocolos de los convenios mencionados, no siempre se encuentran disponibles en el Digesto. En este sentido, realizamos también búsquedas en la Web de la Universidad.

Efectuamos una búsqueda de documentos en el digesto entre 1991 y 2017¹⁵ construyendo de este modo un subcorpus de carácter diacrónico, criterio que se complementa con los demás criterios mencionados más arriba. En relación a los convenios buscamos examinar el estatus de los actores, los tipos de intercambios y las distintas acciones previstas en el marco del convenio, así como los propósitos de los mismos.

Teniendo en cuenta el *criterio accional*, analizamos los convenios desde la perspectiva de las acciones verbales y no verbales que ellos conllevan. Este criterio aparece como pertinente en el análisis ya que el convenio es, antes que nada, una acción conjunta,

¹⁵ Este recorte temporal se inicia con el primer documento de interés para esta investigación encontrado (1991) y con el último (2017) en el Digesto de la UNLu.

finalizada, llevada a cabo entre dos o más individuos o entidades. Así, según el Diccionario Panhispánico del español jurídico¹⁶ en su versión del año 2020, un convenio es un “Pacto, acuerdo o contrato establecido entre dos o más personas o entidades, con la finalidad de regular una determinada situación o poner punto final a una controversia” y un “Acuerdo interadministrativo o interestatal”. Se trata entonces de un texto que plasma un acuerdo entre partes (en nuestro caso, dos instituciones educativas correspondientes a distintas jurisdicciones, una nacional, la UNLu y otra, extranjera) sobre un asunto particular. Este texto incluye cláusulas o normativas que las partes declaran conocer y hacer cumplir, vale decir, derechos y obligaciones que surgen de esa relación. También se establecen los alcances, las limitaciones y las implicaciones en caso de no cumplimiento. Como todo texto jurídico, presenta una alta formalización en cuanto a la estructura y el léxico utilizados.

Con respecto a la cantidad, sobre un total 20 convenios firmados por la UNLu, repertoriamos 11 firmados con Brasil, 3 con Italia, 2 con Francia y solamente 1 con Polonia, EEUU y Alemania. Hemos tenido en cuenta los acuerdos firmados con países no hispanoparlantes debido al campo disciplinar de esta investigación, es decir, las LE.

Para comenzar, analizamos los países elegidos para los convenios. Puesto que se trata de un acuerdo entre dos universidades, se podría decir que en la elección de la institución extranjera entran en juego las necesidades, experiencias y motivaciones particulares de los sujetos firmantes y de grupos particulares pertenecientes a ambas partes. En ese marco, interesa analizar en los convenios las previsiones respecto a las acciones lingüísticas en LE que se desarrollarán (usos de las LE en los intercambios orales o escritos, requisitos de LE, acceso a las formaciones y capacitaciones en LE).

En este sentido y siguiendo a Spolsky (2009: 1), quien establece que la elección de la lengua en la que se producen los intercambios es arbitraria teniendo en cuenta los participantes, el lugar y el tema, encontramos que cuatro de ellos están redactados en LE - de acuerdo a las lenguas de los participantes - y español, (dos en portugués, uno en italiano y uno en francés). El resto sólo aparece en español, no pudiéndose establecer el motivo dado que “las elecciones son el resultado de la gestión de las lenguas, que reflejan esfuerzos conscientes y explícitos de los intervinientes para controlar las selecciones” (Spolsky, *op. cit.* :1).

El primer convenio repertoriado corresponde a la RHCS 15/91 firmado entre la UNLu y *Universidade do Estado de Rio de Janeiro* (Brasil) y el último a la RHCS 837/17, entre la UNLu y la *Universidad Tecnológica de Troyes* (Francia).

¹⁶ <https://dpej.rae.es/lema/convenio>

Si tenemos en cuenta el alcance de las acciones no verbales y considerando el criterio diacrónico observamos que, desde el inicio (RCS 15/91), se prevén como destinatarios “los servicios técnicos, científicos y académicos” dejando de lado a otros grupos, como por ejemplo, los estudiantes, quienes aparecen mencionados recién a partir de la RCS 131/97.

En el mismo eje, podemos señalar que, en el caso de los primeros convenios firmados, aparecen objetivos institucionales de carácter general con pocas precisiones. Ejemplos de ello son la RCS 239/95 “Desarrollar programas de carácter cultural, académico, científico y de desarrollo” o la RHCS 459/12 “Promover actividades académicas y de investigación, el conocimiento de las culturas”. A medida que avanzan los años, sin embargo, las especificaciones son mayores, observándose un cambio en la redacción de los objetivos como el caso de la RHCS 560/17 : “Proporcionar oportunidades para que los estudiantes obtengan una experiencia global y fomentar la cooperación, el intercambio recíproco de actividades y publicaciones sobre investigaciones conjuntas, tesis co-supervisadas, el intercambio de información en ámbitos de interés, investigación conjunta y colaboración entre facultades y/o los departamentos académicos, propuestas conjuntas de financiación para proyectos de investigación o educativos de interés, desarrollo de dobles diplomas”. Esta complejización y multiplicidad de acciones no verbales, sin embargo, siguen sin aludir a cuestiones lingüísticas, necesarias para su puesta en marcha.

En la mayoría, se mencionan como acciones propósitos generales tales como “Desarrollar programas de cooperación de carácter cultural, académico, científico y de desarrollo” (RCS 15/91) o bien “Programar intercambio de medios de enseñanza y publicaciones científicas, desarrollo y coparticipación en actividades de investigación, apoyo en realización de cursos, seminarios, encuentros, elaboración de instrumentos pedagógicos (RCS 131/97) o “Prestar asesoría científica y cultural mediante el intercambio de personal local y extranjero” (RHCS 96/10). Surgen en estos casos varios problemas de orden lingüístico como, por ejemplo, la/las lenguas/s en las que se realizarán los intercambios entre el personal para el asesoramiento, los programas, los trabajos en co-tutela, por mencionar algunas cuestiones solamente.

De todos los convenios relevados, uno sólo se renovó (RHCS 211/10 y su renovación por RHCS 1035/15) con lo cual se podría concluir que lo concordado en los demás casos solamente se llevó a cabo por el período pactado. Vale decir que, excepto en el caso planteado, las acciones parecen no haber persistido en el tiempo.

Por otra parte, no hemos tenido acceso a los protocolos adicionales mencionados en la mayoría de los convenios que hubieran podido permitir obtener mayores precisiones. De lo antes dicho surge, entonces, que no se ha podido establecer con claridad qué acciones específicas se han detallado en ellos y menos aún, la/s lengua/s involucradas en ellas. En

algunos convenios, (por ejemplo, RCS 239/95) se explicitan ciertos condicionamientos como los resultados compartidos de las investigaciones producto de los acuerdos, así como las patentes obtenidas, fruto de esos resultados. Sin embargo, como en el caso anterior, no se explicita en qué lengua se desarrollarán las acciones, se compartirán esos resultados ni tampoco se inscribirán los posibles patentamientos.

A partir de la RHCS 560/17, y vinculado posiblemente con la tendencia mundial de internacionalización de los estudios superiores, aparece la preocupación por el estudio de idiomas: “Los candidatos deberán tener conocimiento avanzado del idioma del país anfitrión” o bien en la RHCS 837/17 que establece requerimientos como “Obligaciones de las instituciones de acogida: Examen de idioma. Participación en programas, cursos intensivos de francés”. Por primera vez, se plasma en un escrito el impacto de la interacción de las lenguas en un contexto de internacionalización¹⁷.

Ahora bien, siguiendo a Chardenet, (2016) y a otros autores (Pasquale, 2019) señalamos la importancia de las lenguas en este contacto con otros actores (individuos, instituciones) extranjeros; sin embargo, a partir de nuestro análisis, podemos concluir que, en la casi totalidad de los casos analizados, se dejan en una nebulosa las problemáticas lingüísticas que necesariamente surgirán de los intercambios, como por ejemplo, en qué lengua se redactarán los protocolos o bien, la lengua utilizada por los responsables de los departamentos de convenios o asuntos legales para los intercambios.

En lo que respecta al *criterio nominal*, podemos decir que, en los convenios analizados, las LE no aparecen evocadas bajo esta etiqueta, lo que denotaría una invisibilización de este

¹⁷ Definimos la Internacionalización, siguiendo a Chardenet, como un fenómeno de “flujos entre polos, esquematizados como un movimiento: movimiento de aceleración en el tiempo, movimiento de expansión en volumen, movimiento de extensión en la distancia. [Existen] varios flujos: flujo de saberes (flujo de datos, difusión de la investigación y de la enseñanza); flujo de actores (movilidad espacial y virtual de los estudiantes, docentes-investigadores y personal administrativo) [que se materializan] entre polos globalizados (universidades que se consideran a sí mismas como entidades internacionales y que apuntan, como objetivo, al “top ten” en todos los rubros) y polos locales (universidades que consideran más como entidades integradas a un contexto nacional, provincial, social o comunitario)” (Chardenet, 2016: 21-22). Asimismo, compartimos el postulado del autor cuando afirma que internacionalizar una universidad es “desarrollar totalmente o en parte esos flujos, lo que obviamente involucra al lenguaje y a los idiomas. Cuando una universidad entra en un proceso como éste, desarrolla acciones y adaptaciones estructurales en dos ejes: un eje de acceso saliente al mundo (movilidad saliente para estudiantes y docentes-investigadores; colaboración de investigadores en proyectos internacionales desarrollados en el exterior; publicaciones de investigadores en revistas internacionales) y un eje de reconocimiento entrante del mundo a la institución (movilidades entrantes de estudiantes extranjeros y docentes-investigadores; desarrollo de proyectos de investigación en red; valorización de las revistas publicadas por la universidad)” (Chardenet, *op. cit.*: 22).

componente en los acuerdos internacionales. Cuando alguna LE es mencionada, aparecen por su nombre, por ejemplo, “inglés”.

También aparece la denominación “idioma”: en uno de los convenios se menciona el requerimiento de conocimientos en idioma de manera explícita y otro, requiere examen de acreditación de idioma (las RHCS 560/17 y RHCS 837/17 mencionadas). Esta denominación pone el acento sobre una forma particular de habla de una comunidad (como en caso anterior, con el inglés) ya que un idioma se define básicamente por su singularidad y su diferencia con otro. No aparecen otras denominaciones relativas al campo, lo que refuerza esta idea que venimos sosteniendo de la invisibilización de la problemática de las LE que, sin embargo, es constitutiva del contacto con el otro extranjero. De todos modos, no se pueden ampliar los resultados ya que no hemos tenido acceso a los protocolos adicionales, habiendo basado la indagación solamente en las resoluciones, como se ha mencionado más arriba.

Finalmente, en referencia al *criterio inferencial*, éste nos permite “leer entre líneas” los convenios a partir de aquello que está explícito y explicitado. En efecto, lo explícito está en relación con las acciones no verbales (en forma de propósitos, de resultados a alcanzar, de derechos y obligaciones, etc.); lo que debe ser inferido se relaciona, entonces, con las acciones lingüísticas, las cuales, desde nuestro punto de vista, son constitutivas de las primeras, en el marco de acuerdos y contactos internacionales con instituciones de países no hispanoparlantes, como es el caso analizado aquí.

Los convenios no explicitan, con excepción de los más actuales, la lengua en la que se realizarán los intercambios, las investigaciones y las socializaciones de los resultados. En este sentido, en el texto no se exponen con claridad las acciones lingüísticas. Por ejemplo, las acciones no verbales suponen intercambios con estudiantes de una universidad de EEUU: se infiere entonces que los estudiantes de la UNLu necesitarán saber inglés, al menos en sus variantes más “académicas” a los fines de la comunicación entre los actores institucionales. Esta problemática no aparece explícita excepto en el convenio con la Universidad Tecnológica de Troyes (Francia) (RHCS 837/17).

Si se toman en cuenta sólo las LE que se enseñan y aprenden en la universidad y no las que circulan más o menos conscientemente, los convenios suscriptos podrían sustentarse en el capital lingüístico institucional, o sea, el inglés, el francés y el portugués. No obstante, no sucede lo mismo para el caso de los acuerdos con Italia, dado que el italiano constituye un capital lingüístico con el que la institución no contaba al momento de suscripción de los convenios; en efecto, la enseñanza de esa lengua se incorpora a la oferta académica de la institución con la creación del CIDELE y los acuerdos son anteriores. La misma situación se puede replicar en relación a los acuerdos con Alemania (RHCS 234/95) y Polonia (RCS

212/02), con el agravante que hoy en día, el capital lingüístico de la UNLu sigue careciendo de las LE de esos países. En consecuencia, se podría inferir que, en algunos casos, los convenios institucionales no están en vinculación directa con el capital lingüístico de la institución sino con los repertorios lingüísticos de los actores individuales involucrados en los mismos.

3.1.2.2- Las resoluciones: las acciones lingüísticas en relación con las LE

Como hemos mencionado arriba, para conformar parte de este corpus documental, se eligieron las resoluciones sobre planes de estudio y estructuras académicas en las que se plasman decisiones y acciones de política lingüística en relación con LE, en tanto indicio de una política lingüística (explícita o implícita). Se realizó así la búsqueda a través del Digesto de la UNLu, utilizando las siguientes palabras clave: *idioma, lengua, lenguas extranjeras*. Ante la ausencia de algunas resoluciones relacionadas con las LE cuya existencia conocíamos con antelación, se decidió agregar las palabras *inglés, francés, portugués y castellano/español* puesto que, en las resoluciones, se podría haber indicado la lengua directamente sin hacer mención a su categoría. En efecto, el corpus se vio acrecentado con la búsqueda de esos términos, llegando a 103 resoluciones vinculadas a las LE que cubren el siguiente período: 21/5/1987 al 09/03/2021.

Según la averiguación efectuada, la primera resolución en la que se hace mención a las lenguas extranjeras data de 1987 (RES HCS N°044/87). En este caso, se nombra la asignatura Inglés en la tabla de equivalencias entre niveles terciarios no universitarios y la UNLu de la Licenciatura en Administración. Por otro lado, la última resolución considerada, que data de marzo de 2021, atiende a la creación de carreras en torno a las lenguas extranjeras. A continuación, presentamos el detalle y análisis del total de esta indagación, en relación con los criterios de análisis empleados.

Tomando como punto de partida el *criterio accional*, en este apartado se describen las acciones de política lingüística identificadas en las resoluciones considerando que, en términos de Calvet, se trata de "un conjunto de elecciones conscientes efectuadas en el ámbito de las relaciones entre lengua y vida social" (Calvet, 1996: 154-155). Para ello, se tuvo en cuenta el eje cronológico y, en la medida de su pertinencia, algunos de estos criterios: tipo, alcance, destinatarios y propósito.

De acuerdo con nuestro corpus, es en el año 1996 que las resoluciones mencionan por primera vez una acción que involucra las lenguas extranjeras. En efecto, la resolución RES HCS N°270/96 aprueba el informe de Autoevaluación de la UNLu para su evaluación externa. Dicho estudio surge de un convenio (Resol. HCS N°125/93) entre la UNLu y el

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria. Según los resultados de dicho informe, se evidenciaron “falencias en el manejo del idioma inglés” (p. 64), en particular para el acceso a la bibliografía de las asignaturas dependientes del Departamento de Tecnología. Ante tal situación, el Departamento de Educación toma la iniciativa de elaborar un Proyecto de mejora, fortalecimiento y ampliación de la División de Lenguas Extranjeras con el fin de aportar una solución al problema detectado y así responder con una medida concreta.

La tímida presencia de las LE en las resoluciones cobra un nuevo impulso en 1997 (RES HCS Nº 153/97) gracias a una propuesta de la Jefa de la División de Lenguas Extranjeras que tenía entre sus propósitos responder a los numerosos pedidos de equivalencias inter-planes y que contaba con el aval de los Coordinadores de diez carreras. Por tal motivo, la presente resolución resuelve la instrumentación de la toma de un examen integrador de idioma Inglés en condición de libre para los estudiantes que posean conocimientos previos de dicha lengua. Dicha iniciativa y el apoyo que generó la misma representa un potente antecedente de acciones individuales de agentes institucionales de la UNLu en pos de las LE que, de todas maneras, necesitará de algunos años para poder asentarse y empezar a ganar su lugar.

Por su parte, la resolución del año 1998 (RES HCS Nº 101/98) establece un acuerdo entre ATUNLu y UNLu para implementar diversos cursos, inscriptos en el marco del Programa de Capacitación Permanente del Personal No Docente, con el fin de cumplir con las políticas de personal que permitan mejorar la calidad del trabajo y las condiciones de vida de los recursos humanos. Entre las disciplinas acordadas, se incluye la formación “básica” en una lengua extranjera. De esta manera, se le acuerda un lugar a las lenguas extranjeras, sin imponer o sugerir ninguna en especial, alejándose así de una visión monolingüe y monocultural.

Nuevamente, por determinación de los propios agentes y no como producto de una política institucional global, docentes de la División de Lenguas Extranjeras plantean, en el año 2001, el proyecto de creación de un Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras y Aplicaciones Lingüísticas (CELEAL). Las resoluciones HCS Nº 136/01 y HCS Nº 173/01 tienen como fin, por un lado, constituir una Comisión de Estudio de Factibilidad para su creación y, por otro lado, designar los miembros de dicha Comisión. Esta Comisión de factibilidad no prosperó y el CELEAL nunca fue aprobado por el HCS. Sin embargo, representa un antecedente directo y de peso del Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Lenguas Extranjeras (CIDELE) que tendrá que aguardar trece años para que se den las condiciones de su aprobación, a pesar del impulso constante de sus responsables.

Luego de un intervalo, es recién en 2004 que reaparecen las LE en las resoluciones, con el fin de promover la compra de bibliografía actualizada en idioma original para la Carrera de

Ingeniería en Alimentos. En efecto, la RES HCS N° 155/04 contempla que, para el mejoramiento de la Carrera en Ingeniería en Alimentos, es necesario actualizar el contenido de la Biblioteca General, incrementando el material de consulta con al menos 100 textos de última edición en su idioma original, para las asignaturas del bloque tecnologías. En la resolución se prevé que esta bibliografía en idioma original pueda ser utilizada como material de consulta en los cursos. De esta forma, se visibiliza el rol esencial de las LE en los recorridos de formación universitaria.

Si bien el proyecto de creación del CIDELE fue presentado en 2010, será en julio de 2014 que la resolución HCS N° 379/14 aprobará la creación del Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Lenguas Extranjeras (CIDELE)¹⁸. En octubre del mismo año, se da aprobación a su Estatuto por RES HCS N° 799/14. Esta aprobación encuentra su sustento, por un lado, por la fuerte demanda de formación extracurricular en lenguas extranjeras por parte de docentes, no docentes, estudiantes y graduados (sobre todo en el marco de la internacionalización de la educación superior) y, por otro lado, por el requerimiento de diversos servicios lingüísticos (traducciones, presentaciones, etc.), así como por la necesidad urgente de generar un espacio de investigación y transferencia de conocimientos que contribuya al afianzamiento del campo disciplinar de las LE.

En ese mismo año, y en el marco de la Reglamentación para la presentación de Acciones y Proyectos de Extensión (RES HCS-LUJ: 0000528-09 RES HCS-LUJ: 0000279-11), se lleva además a cabo la Acción de Extensión “DIDACTICALE diseño y mantenimiento de sitio web”, bajo la dirección de Rosana Pasquale. El espacio “Didáctica de las Lenguas Extranjeras” se presenta como un medio institucional de intercambio, debate, actualización académica y socialización de conocimientos académicos referidos a la didáctica de Lenguas Extranjeras. Esta propuesta atiende a la necesidad de producción, comunicación y difusión de los trabajos de investigación, docencia y extensión de los miembros de esta universidad involucrados con la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, como así también a la incorporación de trabajos de colegas especialistas de otras universidades nacionales y extranjeras. Los principales destinatarios de este espacio de intercambio son pues los docentes e investigadores de las universidades nacionales y del nivel superior, del campo de la didáctica de las lenguas extranjeras. Asimismo, se consideran como potenciales

¹⁸ Como antecedente directo de dicho centro, podemos mencionar el CELEAL. Este Centro de Lenguas Extranjeras y Aplicaciones Lingüísticas fue diseñado y presentado al CDDE para su aprobación, por las docentes Alejandra Vasallo (Jefa de la División de Lenguas Extranjeras de ese momento) y Rosana Pasquale. Fue aprobado por el Consejo Departamental de Educación en el año 2001 por Disposición CDDE 011-01 (aprobación en general de la creación del CELEAL) y 048/01 (aprobación definitiva y pase al HCS). Al ser tratado en el HCS, se dispuso la creación de una comisión de factibilidad para su creación (RES. HCS 136-01 y 173-01) que nunca funcionó y, en consecuencia, el proyecto no prosperó.

destinatarios a los docentes de lenguas extranjeras de los demás niveles del sistema educativo y por supuesto, a los estudiantes de la especialidad en formación de los profesorado de nivel superior, terciario y universitario. Se trata de una iniciativa que busca afianzar el campo de la didáctica de las lenguas, en un marco plurilingüe. Actualizada anualmente, se encuentra accesible en: <http://www.didactica.unlu.edu.ar/?q=node/6>.

Resulta también interesante para este trabajo la resolución de 2015 (RES HCS Nº 602/15), según la cual se deja sin efecto el requisito de acreditación de idioma, establecido doce años antes por la RES HCS Nº 306/03, para la obtención del título de Especialista en Estudios de las Mujeres y de Género. La resolución no menciona el origen de tal medida, pero aclara que la Directora de la carrera “informa que para recibir el título de Especialista no se requiere aprobación de idioma” (p.1). Esta decisión fue refrendada en la resolución con fecha 3-9-2019 (RES HCS Nº 457/19) que aprueba un nuevo texto ordenado del Plan de Estudios de la carrera. Vemos así que, en algunas carreras, se empieza a ver un vaciamiento de las LE como requisito.

A principios de 2017, se aprueba por Resolución RES HCS Nº 122/17 la creación de la Licenciatura en Museología para la que se decide incorporar, además de un idioma extranjero (para el manejo de bibliografía y contacto con el público extranjero), una lengua originaria. Esta incorporación se erige “como una expresión más de las manifestaciones culturales de nuestro pueblo [dado que] el aprendizaje de las cosmovisiones indígenas redundan en una mejor y más ajustada interpretación de los objetos que componen las colecciones arqueológicas depositadas en los museos y otros repositorios” (p. 10).

En 2018, el llamado a concurso para cubrir un cargo ordinario de Ayudante de Primera con dedicación Simple para la División de Economía (RES HCS Nº 502/18) aprobó la inclusión de conocimientos de idioma extranjero al perfil del / de la postulante siendo, según nuestro relevamiento, el primer caso en el que se solicita dicho requerimiento, más allá, por supuesto, de los cargos vinculados estrechamente a la División de Lenguas Extranjeras.

Por último, las resoluciones de marzo de 2021, HCS Nº 018/21 y HCS Nº 019/21, aprueban de manera unánime los Planes de Estudios de las siguientes carreras, elaborados por docentes del Departamento de Educación: Especialización en Lenguas Extranjeras: Problemáticas Sociodidácticas, Interculturales y Plurilingües y Maestría en Lenguas Extranjeras: Problemáticas Sociodidácticas, Interculturales y Plurilingües. Estas carreras buscan acercar propuestas que contemplen las problemáticas actuales que interesan a las lenguas extranjeras y generar así un aporte significativo para la formación de los profesionales e investigadores del campo.

En otro orden de cosas, si examinamos las lenguas que fueron tenidas en cuenta en los Planes de Estudio, entre 1992 y 1995, la lengua inglesa es la única mencionada como requisito en las resoluciones (por ejemplo: Lic. en Historia - RES HCS Nº068/92). A principios de 1996, hace su aparición el portugués en la Lic. de Comercio Internacional (RES HCS Nº 029/96). Un año más tarde (1997), se incluye, en la Maestría en Política y Gestión de la Educación (RES HCS Nº019/97), el estudio de otro “idioma moderno”, además de inglés. Cabe destacar que, cuando se alude a varias lenguas, éstas son mencionadas en el siguiente orden no alfabético: italiano, francés, portugués, alemán, hecho que se mantendrá hasta la fecha tope de nuestro corpus.

El alemán y el italiano figuran hasta el año 2002 y sólo en las resoluciones que atañen a la Maestría en Política y Gestión de la Educación (RES HCS Nº 207/01) y al Profesorado en Historia (RES HCS Nº 533/02). En lo que hace a la lengua italiana, ésta reaparece en el año 2019 (RES HCS Nº 373/19) pero únicamente en el Plan de Estudios de la Maestría en Gestión Internacional de la Tecnología y la Innovación. De manera general, se puede decir que, a partir del año 2012, a menos que se indique de manera indeterminada como, por ejemplo, “un idioma extranjero”, cuando se hacen alusiones explícitas a las lenguas por estudiar, las lenguas consideradas serán sólo tres. Esto se refleja en la conformación de la División de Lenguas Extranjeras que se compone de tres áreas: francés, inglés y portugués.

En lo que hace al *criterio nominal*, se puede observar que las denominaciones en relación a las LE han sufrido cambios a lo largo del tiempo¹⁹.

Año	Denominación
1987	idioma foráneo
1992	idioma extranjero
1995 – 1997	idioma extranjero moderno
1997 – 1998	idioma extranjero

¹⁹ Los cambios de denominación fueron contemplados de manera global. No se ha tenido en cuenta su relación con la carrera sino con su momento de aparición.

1999	idioma diferente al castellano
2000-2001	idioma moderno
2003	idioma extranjero idioma moderno idioma extranjero moderno idioma diferente al castellano
2004-2007	Idioma (sin aclarar ni siquiera la lengua) idioma + el origen idioma extranjero
2008	lengua extranjera (aparición en el PUEF del bloque Idioma) idioma
2011-2021	lengua extranjera lengua + el origen idioma + el origen idioma extranjero lengua originaria (2017) idioma

La primera alusión a las LE se da en 1987 (RES HCS N°044/87) con la designación *idioma foráneo* y, en 1992 (RES HCS N°068/92), aparece la denominación *idioma extranjero*. El adjetivo *foráneo* remite, según el DRAE, a “forastero, extraño” mientras que *extranjero*

alude a “natural de un país que no es el propio”, calificación de orden descriptivo que se corre de la valoración negativa de la primera. Tres años después, encontramos la inclusión del adjetivo *moderno*, tal vez con la intención de marcar la diferencia con las lenguas clásicas. Según el diccionario *Dicenlen*, se utiliza este calificativo para hacer referencia a una “lengua extranjera considerada de importancia y utilidad internacional”.

En 1999 surge, en las carreras relacionadas con Historia (RES HCS N° 295/99), una denominación poco frecuente: *idioma diferente al castellano*. Esto parece abrir la puerta al aprendizaje de todo tipo de lenguas extranjeras e incluso habilitar el estudio de lenguas originarias²⁰ (LO), hecho que se materializa, en 2017 (RES HCS N° 122/17), en el plan de estudios de la Carrera de Museología donde se incluye una LE y una LO. Contrasta que, cuando se fundamenta la incorporación de una LO, se lo hace desde su aporte cosmovisional, en cambio, cuando se hace referencia a las LE, se destaca su carácter utilitario.

En las resoluciones generadas durante el año 2003, se advierte una fluctuación entre distintas denominaciones que combinan las señaladas anteriormente. En 2004 (RES HCS N° 238/04), aparece sólo la palabra *idioma*, que funciona como un aglutinante. Esto resulta llamativo puesto que existiría el implícito de que este término podría incluir a todas las lenguas, tanto originarias como extranjeras menos el español, aunque éste también podría estar incluido. En ese mismo año (RES HCS N° 397/04), aparece una unidad funcional compuesta por idioma + el origen como, por ejemplo, *idioma inglés*.

Algunos años más tarde (2008), hace su incursión la expresión *lengua extranjera* en la resolución RES HCS N° 034/08 que da creación al Profesorado en Educación Física. Esta expresión es considerada una colocación por el diccionario *Dicenlen*²¹ que la define como “la lengua que no es la nativa o propia de un país pero que se enseña/aprende”. Cabe aclarar que el término *idioma*, del griego *idios* (privado, particular) alude a la lengua de un estado o de una nación (DRAE²², Sanchez, 1985); en tanto que *lengua* atañe al sistema de comunicación de una comunidad humana (Albaigès, 2001 y Sanchez, *ibídem*), corriéndose así de cuestiones geopolíticas y ampliando su alcance. Por ejemplo, decir “idioma francés” puede hacer referencia sólo a Francia, no obstante, referirse a “lengua francesa” incluye

²⁰ BDPI <https://bdpi.cultura.gob.pe/lenguas>: Se entiende por lenguas indígenas u originarias todas aquellas que son anteriores a la difusión del idioma castellano o español y que se preservan y emplean en el ámbito del territorio nacional.

²¹ Palacios Martínez, I. (dir.) 2019. Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Disponible en línea: <https://www.dicenlen.eu/es/>

²² Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed. Versión 23.4 disponible en línea: <https://dle.rae.es>

todas las variedades de esa lengua desde la perspectiva de la Francofonía. De todas maneras, Sánchez (*ibídem*) reconoce que *idioma* alterna con *lengua* cuando se refiere a las lenguas nacionales modernas. Como se puede observar en el cuadro, entre los años 2011 y 2021, conviven distintas apelaciones, aunque se nota un fuerte afianzamiento de la denominación *lengua extranjera*.

Para concluir, abordaremos, a partir del *criterio inferencial*, las posiciones de políticas lingüísticas explícitas o posibles de ser inferidas de los puntos arriba estudiados.

En términos generales, se pueden distinguir dos tendencias:

- A. Por un lado, no habría una planificación de política lingüística a nivel institucional global.
- B. Por otro lado, existiría una planificación de política lingüística a nivel de los estratos de cogobierno.

Veamos el primer punto. Como fue señalado más arriba, no hemos encontrado una planificación institucional global en materia de políticas lingüísticas en la UNLu. Por el contrario, se trataría de tomas de decisión circunstanciales para responder a necesidades puntuales que involucran a las lenguas. No obstante, en estos últimos años, la atención y consideración hacia las lenguas extranjeras se hizo más ostensible con la creación del CIDELE y la presencia, en mayor o menor grado, de alguna lengua originaria o extranjera en casi todas las carreras de la UNLu.

Para analizar las acciones lingüísticas, se deben tener en cuenta las coyunturas en las que éstas se producen (Arrossi, 2015: 4). En algunos casos, en lugar de ampliar la oferta académica, se produce un retroceso, como ocurrió con la Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género, en cuyo caso doce años después de la creación de la carrera (2003), se elimina la acreditación de un idioma extranjero, medida que se ratifica por resolución en 2019. Por otra parte, y como sabemos, más allá de una supuesta homogeneidad lingüística y cultural, en nuestro país habitan distintas comunidades originarias y migrantes por lo que se habla, además del español, doce lenguas autóctonas y al menos ocho lenguas de inmigración (Censabella, 1999: 18) junto con la Lengua de Señas Argentina. Sin embargo, la diversidad nacional no ha sido siempre considerada en las políticas nacionales (Lorenzotti, 2019: 15). La inclusión de las lenguas originarias en el Plan de Estudios de la Carrera de Museología (2017) responde, como hemos señalado, a los fundamentos y necesidades de la especialidad y, por otra parte, se alinea con el largo camino trazado por un conjunto de

normativas que se ponen en marcha con la reforma de la Constitución Nacional de 1994²³. Sin embargo, según Corbetta (2019: 20), la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación reconocen el derecho a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de las comunidades de pueblos indígenas pero no interculturalizan el resto del Sistema Educativo. Dicho esto, la formalización de las distintas instancias participativas visibilizó las lenguas autóctonas y despertó el interés por tender a un enriquecimiento en ambos sentidos sin que se genere una “guetización de la EIB” (Corbetta, *ibídem*). Esta intención de transversalizar el sistema educativo desde un enfoque intercultural, si bien no se materializa aún en una política lingüística institucional, es cada vez más palpable en la UNLu, como veremos a continuación.

Lo mismo se advierte en lo que hace al criterio que sustentaría la elección de las lenguas por enseñar. Este estaría relacionado, por un lado, con las particularidades de los campos disciplinares en los que se inscriben las carreras y que se encuentran reflejadas en los diferentes planes de estudio. Por otro lado, no se pueden soslayar ciertas cuestiones geopolíticas como las relaciones de poder a nivel global. Es sabido que se suelen consolidar tanto aquellas que gozan de mayor prestigio simbólico como aquellas “encabezadas por los países que tienen mayor poder económico y que despliegan estrategias de afirmación” (Arnoux y Bein, 2015: 10). Asimismo, el orden de mención de las tres lenguas efectivamente dictadas en la UNLu es siempre el mismo: inglés, francés, portugués. Esto se mantiene así desde el año 1996 hasta la fecha de corte de nuestro corpus (9-3-2021). Como se puede constatar, este orden no responde a ningún criterio alfabético. En lo que hace al francés, “en el contexto neoliberal de finales del siglo XX, [...] pierde su vigencia y su razón de ser, en el marco de propuestas tecnocráticas y homogeneizadoras” (Pasquale, 2006: 285), en cambio, el portugués se dirige actualmente en sentido contrario, en busca de un lugar cada vez más destacado, sobre todo en el marco del proceso de integración del MERCOSUR. Podemos arriesgar que esta disposición de las lenguas está relacionada a las representaciones de los decisores, que podrían estar en consonancia con las representaciones sobre las lenguas enraizadas en nuestro país, puesto que no son ajenas

²³ En efecto, el artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional de 1994 establece que corresponde al Congreso reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos y garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Apenas cinco años más tarde, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) aprueba, con la Resolución N° 107/99, las Pautas Orientadoras para la Educación Intercultural Bilingüe. Cinco años después, la Resolución N° 549/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB). En 2006, gracias a la Ley N° 26.206/06 de Educación Nacional se establece a la EIB como una de las ocho modalidades del Sistema Educativo, en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Cuatro años más tarde, la Resolución CFE N° 105/10 pone en marcha la Ley de Educación Nacional que aprueba el documento La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional, con el fin de debatir y concretar las acciones necesarias para la implementación de la Modalidad en todos los sistemas educativos del país” (Anexo Resolución N° 105/10 CFE, p. 1).

“a las representaciones sociales construidas en torno al país del cual se enseña la lengua y a la lengua extranjera en sí misma ya que las imágenes más o menos positivas de esos países y de sus lenguas decidirán, entre otros factores, su inclusión en el sistema educativo (Pasquale, 2006: 70). En términos de Arnoux y Bein (2015: 10), “[l]as opciones que se privilegian en diferentes momentos y épocas e, incluso, en distintas instituciones [...] ponen en juego estrategias pedagógicas que parten de las representaciones dominantes”.

Respecto de las denominaciones, aunque coexistan distintas desde el año 2011 hasta 2021, *lengua extranjera* aparece como predominante. Este fenómeno respondería, por una parte, a los avances en la construcción de conocimiento en el campo de las lenguas extranjeras como objeto “multifacético, cuya apropiación se complejiza cada vez más” (Pasquale, 2006: 103) y, por otra parte, a la consolidación del campo de las lenguas extranjeras con sus lógicas de razonamiento y sus aparatos conceptuales propios, producto de los desarrollos realizados últimamente desde la División de Lenguas Extranjeras de la UNLu.

En lo que hace al segundo punto (B), hemos constatado acciones lingüísticas concretas generadas y puestas en marcha por un grupo de actores de la comunidad universitaria pertenecientes al Departamento de Educación, quienes lograron formalizar un espacio de gran impacto y envergadura en el que las LE se ubican en un lugar central del desarrollo humano y de la sociedad. Estamos hablando de la creación del CIDELE que, si bien como hemos visto, su génesis llevó años de trabajo continuo, su concreción logró visibilizar el rol primordial de las LE en la formación académica de los estudiantes y el carácter constitutivo que éstas adquieren en la internacionalización de los estudios (Chardenet, 2016: 22), al tiempo que otorgó un lugar destacado a la investigación y a la conformación de equipos de investigación en el campo, con docentes/investigadores formados y en formación. Asimismo, el CIDELE fue el germen para la creación de las carreras de Especialización y Maestría en Lenguas Extranjeras, hito no sólo en la institución sino que se podría extender a nivel nacional, dado el carácter innovador y actual de la propuesta. Por cierto, desde la perspectiva sociocultural sostenida, estas carreras se orientan hacia un horizonte que va más allá de una visión formal, normativa e instrumental de las lenguas. Por el contrario, se asume una concepción de las lenguas extranjeras desde una mirada que complementa los enfoques intercultural y plurilingüe, considerados, en la actualidad, como rectores de la formación de los docentes en LE.

Para concluir, si bien las políticas lingüísticas suelen responder generalmente a objetivos no lingüísticos (Cooper, 1997: 47, Varela, 2008: 165), es claro que la creación de estas carreras y del CIDELE encuentra su origen en objetivos de orden lingüístico-cultural. A falta de una política *in vitro* (Calvet, 1997, en Bein, 2017: 52), se produjo una respuesta *in vivo*. El grupo docente promotor de estas acciones encarnan representaciones y valores que ven a las LE

“como posibilitadoras de la interpretación de la realidad y la toma de palabra en los variados escenarios de la interculturalidad y la construcción de la vida social” (Pasquale, 2019: 71). Una mirada ecológica del aprendizaje de lenguas (Longuet *et al.*, 2021: 241) se interesa por la diversidad de las lenguas-culturas con sus propias visiones del mundo y pone en el centro de sus preocupaciones las experiencias de alteridad, “cómo las diferencias nos constituyen como humanos” (Skliar: 2005: 20). Desde una mirada intercultural la diversidad humana se presenta como una oportunidad de enriquecimiento mutuo.

3.1.2.3- Las disposiciones departamentales: de las acciones individuales a las acciones grupales

Con respecto al *criterio accional*, volvemos a poner en evidencia que, como las resoluciones, las disposiciones forman parte de un género textual, propio del ámbito laboral y administrativo universitario, que materializa la comunicación institucional a nivel departamental y la efectivización de las decisiones asumidas por los órganos de gobierno de ese estrato.

Como ya dijimos, los textos pertenecientes a este género presentan un lenguaje con estructuras particularmente estandarizadas y contienen secuencias internas de unidades lingüísticas particulares: la exposición, la argumentación y la prescripción que se actualizan en los vistos, los considerandos y el articulado. Estas tres secuencias forman un todo complejo, en vinculación con textos precedentes y con voces de diferente procedencia, donde la acción verbal o no verbal, es el propósito central, de allí, el carácter netamente prescriptivo y performativo de las disposiciones.

Como también lo anunciamos más arriba, las disposiciones analizadas fueron emitidas en la órbita del Departamento de Educación por sus diferentes órganos. En efecto, este Departamento es quien asume ciertas decisiones académicas y administrativas sobre las lenguas extranjeras, vinculadas principalmente a la División de Lenguas Extranjeras (DLE, de aquí en adelante) y al CIDELE, ya que este campo disciplinar le es propio. Este Departamento, posee por el momento, una oferta plurilingüe, limitada al inglés, francés, portugués.

Las disposiciones que componen este subcorpus se extienden desde la Disposición CDDE 15/11 hasta la DDE 99/20: la primera disposición relevada estableció aprobar el programa de realización del “Curso extracurricular en idioma portugués elemental” y entregar certificados y la última, la DDE 99/20, autorizar la realización de la conferencia “Créations lexicales de la pandémie 2020”, recorte justificado por la disponibilidad de informaciones en el Digesto de la UNLu. Como constante, encontramos que el conjunto de las

disposiciones consultadas considera a los docentes, estudiantes y Nodocentes como actores involucrados (por lo general, como destinatarios de las acciones), y no hay disposiciones que planteen acciones destinadas al claustro de graduados.

Así, sobre un total de 36 disposiciones recabadas, referidas a acciones de orden lingüístico²⁴, se identifican 23 con el propósito de aprobar (programas de seminarios o actividades extracurriculares), 10 avalar (eventos académicos), 1 designar como responsable de la organización del trabajo administrativo y académico a la jefa de la División de LE, 1 constituir un banco de evaluadores para el CIDELE y 1 autorizar la realización de una conferencia. De ello se desprende que el Consejo Directivo Departamental del Departamento de Educación (CDDE) o bien el Director Decano, instancias en donde se toman las decisiones, pretenden, por un lado, dar apoyo y relevancia a las actividades académicas y por el otro, dar inicio, preservar o establecer un marco normativo a una acción.

Cuando se trata de acciones de formación, realizadas por docentes de portugués, inglés o francés, en los inicios del período estudiado, se observa que los proyectos presentados ante los órganos de gobierno estaban dirigidos solamente a destinatarios hablantes de una única lengua extranjera; por ejemplo, la disposición CDDE 15/11, que plantea “Brindar herramientas discursivas que permitan la comunicación oral. Establecer contactos interpersonales vinculados a tareas ligadas al desarrollo personal” está sólo dirigida a personas de habla portuguesa o la disposición CDDE 233/11 que expone “Mejorar la comunicación, transferencia de tecnología, ciencia y cultura. Potenciar la autonomía intelectual, fortalecer formación y desarrollo personal” se dirige solo a hablantes de inglés. En cambio, la disposición CDDE 293/14 busca “Poner en perspectiva la evolución de la didáctica de las LE. Profundizar y diversificar el conocimiento, promover el análisis crítico de los manuales en LE, contribuir a la formación docente” marca un paradigma diferente: visualiza a los “docentes de LE” y es la primera en contemplar una propuesta plurilingüe.

En efecto, podemos señalar que, a partir del año 2014, el espectro de las LE comienza a diversificarse y a incluir en las propuestas a docentes de varias lenguas. Esta evolución marcaría entonces, la salida de cada LE de su propio espacio y la posibilidad de interrelación y vinculación entre ellas. El punto culminante de este recorrido sería la Disposición CDDE 53/20 que establece: “Avalar proyecto creación carrera de posgrado “Maestría en LE:

²⁴ En este relevamiento se dejaron de lado aquellas disposiciones, muy numerosas, que abordan temas relativos a concursos docentes, carreras docentes, designaciones y renovaciones de docentes interinos, aprobación de programas de asignaturas de LE, entre otros, por considerar que no aportan informaciones útiles a los fines de esta investigación, sino que aseguran el correcto desenvolvimiento de los servicios académicos en LE, responsabilidad del Depto. de Educación.

problemáticas sociodidácticas, interculturales y plurilingües”, destinado a docentes de todas las LE.

Teniendo en cuenta las temáticas que aparecen en las disposiciones, se trata en general de cuestiones de índole didáctico y vinculadas con la formación de grado y de posgrado, como en la DDE 99/20, que autoriza la realización de la conferencia “Créations lexicales de la pandémie 2020” y que se constituye en “un espacio de reflexión virtual” con vistas a “compartir experiencias, saberes y preocupaciones.”, en un formato particular, generado por la coyuntura excepcional de la pandemia Covid-19. En efecto, toda otra preocupación de tipo política, por ejemplo, está ausente de las disposiciones analizadas.

En cuanto a otro tipo de acciones no verbales, como la consignada por CDDE 68/14: “Propuesta para efectivizar responsabilidades a los fines académicos y administrativos en las distintas asignaturas y en la acreditación de competencias. Designar docentes responsables en cada orientación” o la CDDE 137/16 “Constituir banco de evaluadores del CIDELE”, se observa que están relacionadas con prácticas concretas que hacen a la optimización del funcionamiento del Departamento o del CIDELE.

Un párrafo aparte merece la creación, hacia el año 2001, del CELEAL (Centro de Lenguas Extranjeras y Aplicaciones Lingüísticas), en la órbita del Departamento de Educación. Si bien esta iniciativa fue ampliamente debatida en Consejo Directivo Departamental y fue aprobada por éste por Disposiciones CDDE 011-01 y 48-01 (aprobación en general de la creación del Centro y aprobación definitiva y pase al HCS, respectivamente) y girada al HCS, nunca prosperó en el ámbito de ese cuerpo (Cf. Resoluciones 136-01 y 173-01). Este Centro de LE puede considerarse como un antecedente del CIDELE.

En lo que respecta al *criterio nominal*, consideramos relevante la denominación de la LE, como instrumento para descubrir posibles concepciones y representaciones subyacentes. Así, podemos establecer que la mayoría menciona a las LE como “idioma”, muy pocas veces “lenguas extranjeras”, si bien paradójicamente la División al interior del Departamento de Educación que se ocupa del tópico se denomina “División de Lenguas extranjeras”. Aparece también solo una vez “lengua inglesa”, “lengua extranjera inglés”, “inglés lengua extranjera”, “inglés humanístico”, dando cuenta de especificidades que puede asumir ese campo particular. En algunas ocasiones, aparecen solo los nombres de las lenguas: francés, inglés, portugués (en ese orden) aunque en las disposiciones sobre el CIDELE, dicho orden es aleatorio.

Si se focaliza un poco más sobre las disposiciones, arribamos al siguiente relevamiento:

- 13 refieren a inglés exclusivamente (por ej. CDDE 18/11)

- 1 refiere a portugués exclusivamente (CDDE 15/11)
- 13 refieren a lenguas extranjeras (CDDE 9/13)
- 3 refieren inglés, francés, portugués (DDE 64/16)
- 1 francés, portugués (CDDE 18/19)
- 2 francés, italiano, portugués (CDDE 19/19)

La aparición mayoritaria del inglés – muy superior a las otras lenguas – obedece a varias razones de índole social, cultural, ideológico y académico; sin embargo, quisiéramos hacer hincapié en su estatus de “lengua fetiche”, tal como lo menciona Bein (2015), es decir, de una lengua poseedora de cualidades esenciales que funcionarían mágicamente en beneficio de sus usuarios (como pasaporte directo para la obtención de empleo o becas, por ejemplo); en otras palabras, se trataría de una lengua extranjera a la que se le atribuyen cualidades mágicas globales y que ha consolidado su hegemonía por razones geopolíticas y económicas. Esta noción, de orden representacional, explicaría ciertos comportamientos de los locutores, así como la omnipresencia de esta lengua en las ofertas curriculares y en la vida académica y cotidiana de los estudiantes y docentes.

En el mismo sentido representacional, analizaremos la disposición CDDE 233/11, en donde aparece la frase “El idioma inglés se transformó en *lingua franca*²⁵ que favorece las relaciones y necesidades humanas globales.” Esta expresión, de circulación generalizada en nuestro país en los años 90, remite a una lengua que tácitamente se adopta como lengua común de diferentes grupos o comunidades sociolingüísticas que no comparten una lengua, para hacer posible la comunicación entre sus miembros. El inglés goza de esa condición como lo fue en otros momentos históricos el latín como lengua del saber o el francés como lengua de la diplomacia.

Según Fernández Vítóres (2009), en el caso europeo, el inglés deviene tardíamente “lingua franca”:

“Aunque la enseñanza del inglés en Europa continental se remonta al siglo XVI, la aparición de este idioma como herramienta de comunicación internacional no comenzó a ser palpable hasta el siglo XVIII. El siglo XX, sobre todo su segunda mitad, supuso la consolidación de este idioma como lengua franca de Europa y el desplazamiento progresivo de otras lenguas de prestigio, como el francés y el alemán” (p.57)²⁶

²⁵ La cursiva es nuestra.

²⁶ Fernández Vítóres, D. (2009) “El inglés en Europa: origen y consolidación de una lengua franca” in *Odisea*, nº 10, ISSN 1578-3820, 2009, pp. 57-69. <https://core.ac.uk/download/pdf/143458458.pdf> [Consultado 6 -3-22].

En nuestro país, en el marco de la reforma educativa (instauración del Polimodal y del EGB1, 2 y 3) de los años 90, se prioriza exclusivamente el inglés por sobre otras lenguas extranjeras. Contursi²⁷ comenta el caso de “la Resolución N° 97/95 de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires por la cual la única lengua prevista en el ámbito de la provincia era el inglés, lo que ocurrió también en otras provincias (...)” (2012: 13)

La misma autora, precisa el estatus acordado al inglés en los documentos oficiales:

“Los CBC para la Educación Polimodal de Lenguas Extranjeras tuvieron un capítulo dedicado por completo a la enseñanza del inglés, de noviembre de 1996 (habilitado para su discusión por Resolución CFCyE N° 47/95), y uno para lenguas extranjeras, de febrero de 1997, que fue el aprobado definitivamente por Resolución CFCyE N° 57/97.

El primero incluye unos párrafos en la introducción donde se define al inglés como “lingua franca”: ‘Se define al inglés como *lingua franca* en tanto es la lengua que usan habitualmente hablantes de lenguas diferentes para *facilitar la comunicación*. El uso del término en la presente propuesta no debe asociarse con variedades “reducidas” de lenguas estándar generalmente conocidas en la literatura sociolingüística como pidgins.(...) Simplemente adopta *rasgos fonológicos de inteligibilidad general*, es decir aquellos no asociados con *ningún dialecto o cultura de origen particular*. Esto se remite a la definición de dialecto en términos de inteligibilidad mutua, solo que elevado al rango de *inteligibilidad internacional* (...)’

Los CBC de *inglés como lingua franca y de la lengua extranjera seleccionada* tendrán como objetivo principal profundizar y ampliar el conocimiento lingüístico –interlenguaje o competencia de transición– y las *habilidades comunicativas* que los alumnos hayan desarrollado durante la EGB. Ambos aspectos favorecen tanto la “*autonomía intelectual*” como la *inserción en el mundo laboral y/o el acceso a estudios superiores*. La enseñanza de la lengua extranjera seleccionada concibe a esta lengua como una *ventana a una cultura que no es la propia*. (...) Se propone que la lengua extranjera seleccionada se oriente en la misma dirección que el inglés como lengua franca’. (Anexo de la Res. CFCyE 47/95)” (op.et loc.cit.: 14. Las itálicas, en el original).

²⁷ CONTURSI, María Eugenia. “Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina”, *SIGNOS ELE*, febrero 2012, URL <http://www.salvador.edu.ar/sitio/signosele/>, ISSN 1851-4863, [PDF, pp. 1-26] [Consultado 6 -3-22].

Detrás de la denominación *lingua franca* que comienza a ser utilizada en nuestro país en esos momentos como una “bajada ministerial”, se pueden identificar varias representaciones sociales, con variadas connotaciones: el triunfo de las “relaciones carnales”, de la globalización, del valor instrumental de las lenguas como único valor deseable; la posibilidad del inglés de garantizar a sus locutores la comunicación internacional sin límites, aunque a costa de no vehiculizarse con ninguna cultura en particular sino con una “cultura global hegemónica”; el dominio de la idea del inglés vinculado al capitalismo, a los negocios y a la inserción laboral como promesa para las jóvenes generaciones. Estas representaciones, muy arraigadas y compartidas por amplias porciones de la población argentina, fueron el sustento de la política lingüística del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los '90. No es extraño entonces encontrar esta denominación en una Disposición departamental en la cual se aprueba un proyecto de dictado de un taller de inglés, presentado por un miembro de la División de Lenguas Extranjeras.

Una pequeña referencia al año de la disposición: como dijimos la caracterización del inglés como “lingua franca” se generaliza en los años '90, cargada de las connotaciones para algunos positivas; para otros, negativas como hemos mencionado más arriba. En el caso que nos ocupa, la denominación persiste en un proyecto del año 2011. Ya en ese momento, los cambios en el contexto nacional y en las políticas lingüísticas del MEN, si bien no han conseguido desterrar la denominación, han modificado parcialmente su alcance y, por consiguiente, parte de las representaciones más negativas que ella vehiculizaba. Persiste, sin embargo, el componente monolingüe y hegemónico de la lengua que se erige como “única” en un panorama sociolingüístico nacional que se reivindica plural.

Es interesante señalar la polifonía inherente a la etiqueta: el autor del proyecto, hace uso de ella en su texto que sirve de fundamento en los considerandos de esta disposición, el sujeto empírico la toma, el locutor (Presidente del CDDE) se hace cargo de su enunciación en este género particular y miles de enunciadores hacen escuchar sus voces a través de ella... Y detrás de esa denominación, numerosas representaciones sociolingüísticas son identificables.

Finalmente, el *criterio inferencial* nos permite *constatar que las* iniciativas referidas a acciones lingüísticas más alejadas en el tiempo son individuales. Es el caso de la disposición del CDDE 18/11 por la cual un docente de portugués presenta un proyecto de formación para la comunidad universitaria del Centro Regional Campana, a pedido de ésta. Se trata de acciones coyunturales, espontáneas que responden a intereses o motivaciones de un sector y dependen de voluntades individuales. Se trata pues de una agentividad reducida donde un hablante o un grupo de hablantes identifica/n un problema y actúa/n para modificar la

situación, en un sector específico. Esta iniciativa moviliza distintos planos y escalas imbricados. Estaríamos en presencia de un movimiento “botton up”, de abajo hacia arriba. Nótese, además, que las iniciativas individuales de determinados actores se explican por el capital lingüístico con el que cuenta el Departamento: inglés, francés, portugués.

A medida que pasa el tiempo, las acciones lingüísticas propulsadas pertenecen a grupos (equipos de investigación, de extensión y de docencia). Es el caso de la disposición del CDDE 9/13 cuyo objetivo es “Aprobar proyecto de investigación “Las intervenciones didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión en lenguas extranjeras: el rol desempeñado por las guías de lectura”, radicar el proyecto en el Dpto. de Educación, determinar vigencia, y establecer equipo”. En este ejemplo mencionado, como otros que se van sucediendo, se da cuenta de una tendencia cercana a lo que podría considerarse una política institucional dado que las acciones van dejando de ser propias de un actor para pasar a ser propuestas de equipos que el Departamento gestiona, aprueba, da curso. Este cambio coincide con el reordenamiento del Departamento en áreas y con la designación de responsables de asignaturas, proceso iniciado en 2005. En el seno de la División de LE, la gestación y la puesta en funcionamiento de las acciones lingüísticas se torna más participativa, al redistribuir los roles de los actores.

En este sentido, las acciones parecen estar más coordinadas y buscan una mejor organización del área de LE. Ejemplos de esto son la disposición CDDE 177/13 se aprueba marco normativo sobre la “Propuesta de acreditación de idiomas”; la CDDE 91/13 por la cual se designa como responsable de la organización del trabajo administrativo y académico de la DLE a la jefa de la División; la disposición CDDE 68/14 emitida para la designación de responsables en el caso del Área Inglés con las orientaciones Humanística y Técnica.

Con la creación del CIDELE, se formaliza la oferta de enseñanza-aprendizaje de LE en la modalidad de “cuatro competencias”, inéditos en el ámbito de la UNLu (y del Departamento de Educación) Muchas disposiciones reglamentan el funcionamiento académico del CIDELE: por disposición CDDE 241/15, se aprueban programas y cursos; por disposición CDDE 137/16 se constituye un banco de evaluadores; entre otras. Cabe destacar una acción aislada con respecto a la vinculación con otras universidades y propulsada desde el CIDELE: la disposición CDDE 332/15 establece “Otorgar aval académico a la jornada “La internacionalización de los estudios superiores: ¿qué lugar para las LE?”. En la actualidad, la acción sustantiva radica en la disposición del CDDE 53/20 que consiste en avalar el proyecto de creación de las carreras de posgrado “Especialización y Maestría en LE: problemáticas sociodidácticas, interculturales y plurilingües”.

Así pues, observamos que las distintas acciones individuales o colectivas desde abajo hacia arriba del pasado han dado lugar a decisiones institucionales de gestión lingüística de arriba

hacia abajo o “top down”. Vemos aquí que se cumple lo expresado por Spolsky: “El tercer componente de la política lingüística es la gestión del lenguaje, el explícito y observable esfuerzo de alguien o de un grupo que incita a la autoridad por sobre los participantes con el objetivo de modificar sus prácticas o creencias” (Spolsky, op.cit.:4).

Resumiendo, la gestión de las lenguas que constituyen el capital lingüístico del Departamento de Educación funciona en los dos sentidos. Comenzaron partiendo de iniciativas individuales y evolucionaron hacia el trabajo en equipo con mayor institucionalidad.

3.2- El corpus de verbalizaciones a partir de las encuestas

3.2.1- Las encuestas y las muestras: breve descripción recapitulativa

En este capítulo daremos cuenta del análisis de la encuesta administrada a una muestra de actores institucionales. En principio, y tal como fue señalado en el apartado metodológico (Cf. Capítulo II, Apartado 2.5), la elección de la técnica de la encuesta surge de considerar su potencialidad para la recolección de datos en vistas a obtener información valiosa en forma sistemática, de una gran cantidad de participantes. Vale señalar, asimismo, que contar con esas informaciones permitió complementar, a partir de su cruzamiento, los datos extraídos del estudio de las verbalizaciones de los actores institucionales entrevistados y del corpus documental, en función de responder a los objetivos fijados para esta investigación (Cf. Capítulo IV, Apartado 4.2).

En cuanto al instrumento en cuestión, en este caso, se empleó la encuesta como técnica de investigación y si bien existe una amplia variedad de encuestas relacionadas directamente con el ámbito de actuación, en el proyecto nos ajustamos a una *encuesta descriptiva* que permitiera caracterizar nuestro objeto de estudio en relación a las siguientes dimensiones: capital lingüístico, repertorio lingüístico y representaciones lingüísticas de los actores y a su conocimiento de las políticas lingüísticas de la UNLu.

A modo de recordatorio, es conveniente señalar que la encuesta fue elaborada a partir de un formulario de Google y que las preguntas se formularon utilizando cuestionarios cerrados de opción múltiple y preguntas que demandaban respuesta corta que se marcaron con la opción "Otro". Las veinticinco preguntas que componen el instrumento se

organizaron en cinco secciones, de las cuales las tres primeras indagan sobre coordenadas personales y las otras tres, examinan cuestiones atinentes a las dimensiones en juego.

La encuesta se difundió a través de correos electrónicos y diversos grupos de WhatsApp que nuclean a los actores institucionales. En relación con la elección del dispositivo, interesa precisar que se optó por la utilización del formulario preconfigurado pues permite una fácil difusión y acceso a la prueba, así como la posibilidad de una colecta y un procesamiento de datos simplificado.

Se obtuvieron 397 respuestas y las respuestas fueron recolectadas y organizadas automáticamente en forma de gráficos que dieron lugar a la identificación de tendencias.

3.2.2- Criterios de análisis

Los criterios de análisis aplicados a los datos recogidos mediante la encuesta extendida son los siguientes:

- **Criterio institucional**

Este primer criterio permitiría considerar el perfil institucional de los informantes, es decir, su inserción en la universidad, su formación académica y su pertenencia a los diferentes claustros.

- **Criterio temático**

El segundo criterio está ligado a los ejes temáticos, es decir, a los tópicos de la investigación: el repertorio lingüístico y las representaciones lingüísticas de los actores, el capital lingüístico y las políticas lingüísticas de la universidad. Este criterio permite contribuir al cumplimiento del objetivo general del proyecto en tanto y en cuanto su aplicación a los datos recabados abonan a la descripción y comprensión de los ítems antes mencionados, permitiendo su identificación, análisis y descripción.

3.2.3- Análisis de los datos

El estudio de las 397 respuestas recolectadas estuvo signado por sucesivas aproximaciones al corpus, en una progresión de creciente profundización. Así, en una primera etapa recuperamos los datos vertidos en las secciones 1, 2 y 3 del instrumento, vinculadas con

aspectos socioambientales y con la inserción institucional de los sujetos encuestados. Para el análisis de estas secciones, aplicamos *el criterio institucional*. En esta primera fase, el análisis arrojó que, de la muestra, el 41,3% pertenece a un rango etéreo de entre 31 y 51 años, un 40,1% a un rango de entre 19 y 30 años y un 16,1% a un rango de entre 51 y 70 años

En lo que hace a la formación académica de los encuestados, el resultado de la encuesta mostró que una gran mayoría de actores posee un nivel académico que se corresponde con el grado universitario: universitario 12%, universitario de posgrado completo 14,1%, universitario de posgrado incompleto 7,6%, universitario de grado completo 10,3%, universitario de grado incompleto, 32%. Por otra parte, un 10,1% declara tener formación secundaria.

Por último, de los 397 actores institucionales encuestados, 186 son estudiantes (46,8 %), 115 son docentes (28,9%), 24 son graduados (6,1%) y 72 son Nodocentes (18,1%). Al intentar una descripción general de los grupos de encuestados, tomando como criterio de agrupamiento su pertenencia a los distintos claustros (estudiantes, docentes, Nodocentes y graduados) encontramos un primer escollo: algunos actores se identifican en 2 o más categorías cuando se trataba de definir su claustro de pertenencia. Por ejemplo, son graduados y, a la vez, docentes de la UNLu, o estudiantes y no docentes, etc. Por lo tanto, para organizar los grupos fue necesario tomar una decisión en cuanto a la pertenencia declarada por algunos de ellos. Nos encontramos así frente a trayectorias diferenciadas de los participantes, algunos de los cuales, por ejemplo, integran varios claustros simultáneamente (aunque su participación pueda ser desigual en términos de carga de actividades, identificación y permanencia), con las consecuencias que esta doble o triple pertenencia pueda tener para la construcción de sus representaciones y su evaluación de las acciones institucionales.

Un segundo obstáculo, relacionado en parte con el anterior surgió también en este primer momento de análisis: el carácter y el alcance reducido de la muestra no permitirían realizar un análisis discriminado por claustro que sea representativo, como así tampoco por rango etario o por datos socioambientales que permitiera identificar tendencias, regularidades y rupturas. Estas consideraciones nos condujeron a privilegiar un análisis de las encuestas que no contempló la organización de los participantes en claustros, sino que interpretó sus respuestas en tanto actores de este colectivo complejo que representa la universidad, atravesado por conflictos, negociaciones, continuidades y rupturas en el marco de las cuales tienen lugar las interacciones de los sujetos y grupos.

Desde el punto de vista metodológico, entendemos que esta decisión es solidaria con el estudio de casos adoptado, en este caso, la UNLU. En este sentido, para realizar un estudio en el que se abordara el análisis de cada claustro que pudiera luego contrastarse con los demás, hubiera sido necesario, por un lado, constituir la muestra de modo de que permitiera respetar la proporcionalidad de la integración de la población universitaria y, por esa vía, garantizar (en cierta medida) la representatividad de los datos obtenidos.

Así, ante esta muestra exigua, realizamos, entonces, un análisis de las encuestas en términos globales y no por pertenencia de claustro²⁸. Además del escollo antes descripto, esta decisión se fundamenta principalmente en una concepción de universidad como colectivo complejo en el que sus actores participan de experiencias y de una historia que se va forjando a partir de ellas, que construyen una identidad colectiva, que tienen responsabilidades, roles y reglas de funcionamiento propias y recíprocas y que comparten un discurso común.

Ahora bien, lo antedicho no implica desconocer la heterogeneidad constitutiva de la universidad en términos políticos, ideológicos, socio-culturales, epistemológicos y lingüísticos. Por el contrario, reconocemos el colectivo institucional como un campo de tensiones en el que conviven e interactúan (dialogan, discuten, se influyen, se condicionan...) los integrantes de los diferentes claustros, portadores de concepciones y representaciones diversas.

En este sentido, resulta productivo recordar que, desde la perspectiva de la Psicología Social de raíz francesa en la que nos sustentamos, las representaciones son, por un lado, el resultado de la interacción social y, por otro lado, preceden las actividades de los sujetos y las predeterminan, convirtiéndose así, en una guía para la acción que contribuye a la construcción de una identidad compartida. En el caso que nos compete, las interacciones que “moldean” las representaciones que nos interesa indagar no se dan exclusivamente al interior de los claustros, sino que se construyen en el marco de intercambios más amplios, en los que se establecen relaciones más o menos conflictivas/consensuadas, simétricas/asimétricas en términos de poder y conocimiento.

En esa misma línea, el capital lingüístico de la institución, por ejemplo, no resulta de la sumatoria de los capitales de los claustros, si ellos existieran, sino que “la riqueza” en término de lenguas que están presentes, circulan e interactúan en el espacio institucional,

²⁸ Reconocemos que el “claustro” es un principio organizador y regulador de la inserción de los actores en el ámbito universitario: sin embargo, en este contexto de investigación hemos preferido no utilizar este recorte sino considerar a la UNLU como un colectivo complejo y heterogéneo, como un “campo” en el sentido bourdiano del término, superando el fraccionamiento en “claustros”.

en el marco de relaciones de fuerza, tensiones y poder que exceden esos colectivos. Al respecto, recordamos que, en este estudio, concebimos el capital lingüístico desde la institución y no desde los individuos. Nos alejamos así de los postulados clásicos de Bourdieu (1985, 1996 [1970]) y, siguiendo a Klett y Pasquale (2016 a,b y c) lo entendemos como un valor asociado a la pluralidad lingüística.

Tampoco la toma de decisiones que da origen a las acciones y a la política lingüística obedece a procesos lineales en los que los claustros detentan posiciones unívocas construidas unánimemente en su interior, sino, muy lejos de ello, se gestan en el marco de complejos intercambios y negociaciones.

Otro aspecto que es necesario destacar es que la noción político-académica de “claustro”, organizada en relación de la actividad desarrollada en torno de la que se nuclean los diferentes actores institucionales, no resulta completamente operativa para analizar las categorías estudiadas. En efecto, debido a la diversidad propia de su conformación en términos etarios, socioculturales, educativos, ideológicos, sería aventurado pensar que los miembros de cada claustro comparten representaciones lingüísticas uniformes o repertorios lingüísticos homogéneos. Por otra parte, algunas de los aspectos indagados resultan de construcciones que se pueden haber dado (no tenemos acceso ni certeza) al interior mismo de la universidad, en el curso de las trayectorias de los encuestados, construcciones que no se dan exclusivamente en contacto con los integrantes del claustro de pertenencia, sino que se desarrollan en el marco de las múltiples interacciones que se dan en el campo.

En efecto, concebimos el espacio universitario como un espacio social complejo, configurado -según explica Bourdieu - como un campo de fuerzas en el que los individuos se encuentran condicionados por el espacio que ocupan como productores, distribuidores y consumidores (investigadores, profesores y estudiantes) y en el que se establecen relaciones de poder, de dominación y de resistencia. (Bourdieu,1991, en Barrenechea, 2017). En esa perspectiva, el espacio social de la universidad y no el claustro sería el marco en el que se produciría la toma de posición del individuo, sus representaciones, juicios y opiniones.

La segunda etapa del análisis, centrada en las informaciones obtenidas en las secciones 4 y 5 de la encuesta, remite a las dimensiones cuyo estudio forman el núcleo duro de esta investigación: el capital lingüístico institucional, el propio repertorio lingüístico, las representaciones lingüísticas de los actores encuestados y su conocimiento de las políticas lingüísticas de la UNLu. Aquí aplicamos *el criterio temático* con vistas a un ordenamiento de los datos en torno a cada uno de las dimensiones señaladas.

Las preguntas formuladas en la encuesta se reorganizaron atendiendo a cada una de las dimensiones de estudio definidas. Cabe señalar que varias de las preguntas consignadas son cerradas, por lo cual en la exposición de los resultados se dará cuenta de los ítems considerados en cada caso. Veamos, entonces, las tendencias que las respuestas nos permitieron identificar.

En lo atinente al *repertorio lingüístico* de los participantes, las preguntas formuladas buscaron indagar en su conocimiento de las lenguas, el contexto en el que se produjo el aprendizaje y el uso de las lenguas conocidas en las interacciones cotidianas.

En el primer caso, la pregunta *¿Qué lenguas sabe además del español y qué sabe hacer con esa(s) lengua(s)*, fue operacionalizada en dos sentidos: por un lado, en el eje vertical se consignaron algunas lenguas extranjeras y vernáculas tales como *alemán, chino, francés, guaraní, inglés, italiano, mapugundun y portugués*. Asimismo, se agregó la opción “otras” y su correspondiente especificación. Por otro lado, en el eje horizontal se incluyeron las *capacidades leer, escribir, comprender la oralidad, hablar, reconocer palabras o frases* y también la opción “no sé hacer nada con esa lengua”. En las respuestas pueden observarse las siguientes orientaciones: (Fig. 1)

¿Qué lengua(s) sabe además del español y qué sabe hacer con esa(s) lengua(s)?

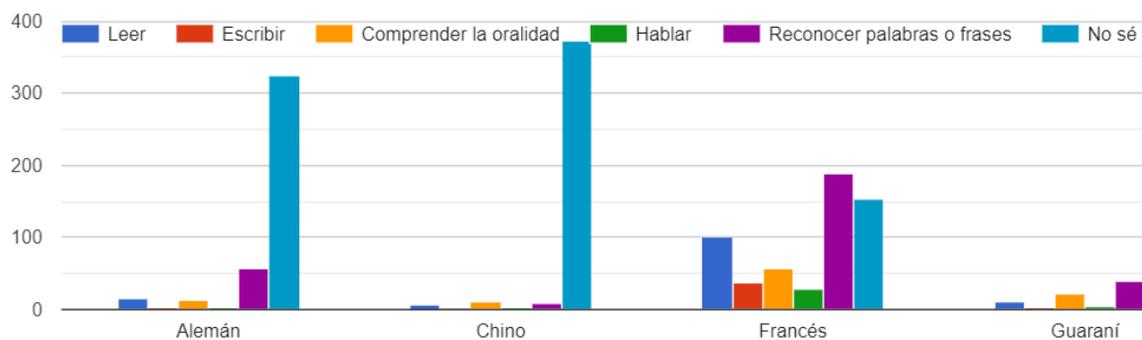


Fig. 1: Lenguas y competencias

Del cuadro se desprende:

- La lengua elegida mayoritariamente es el inglés, y es seguida por el francés, el italiano y el portugués.
- En inglés, las capacidades leer, escribir, comprender la oralidad y reconocer palabras o frases son elegidas de manera “homogénea”.
- En francés, italiano y portugués la opción reconocer palabras o frases es la que presenta mayor cantidad de respuestas entre todas las capacidades propuestas.

- En las cuatro lenguas más elegidas, la opción hablar registra notablemente menos respuestas que las demás capacidades consignadas.
- La mayor cantidad de respuestas para la opción no sé hacer nada con esa lengua se registra para el alemán, el chino, el guaraní y el mapugundun. En segunda instancia, pero en mucha menor medida, se elige reconocer palabras o frases.
- La opción "Otras" recogió quichua/quechua, latín y griego antiguo, japonés, coreano y euskera.

En cuanto a la indagación sobre *el contexto en el que se adquirieron las lenguas conocidas*, las opciones ofrecidas por el instrumento fueron: *familia, escuela, instituto de idiomas, viajes/intercambios, trabajo*. Los encuestados eligieron por amplia mayoría la opción *escuela* (64%). Dicha opción fue seguida por *instituto de idioma* (49%), mientras que en *familia* y *viajes/intercambio* se observó una paridad del 21%. En último lugar se ubicó el ítem *trabajo*, con 14% de las respuestas. Por su parte, la especificación del ítem *otras* muestra una notable variedad de réplicas, dispersas numéricamente: *internet, televisión, series, música, intercambio con otras personas, leyendo o escuchando a otros, estudio por cuenta propia/particular, bibliografía, formación de grado o cursado de asignaturas específicas*. (Fig. 2)

Las políticas lingüísticas en la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorio lingüístico, acciones lingüísticas y representaciones de los actores



Fig. 2: Contextos de adquisición de las LE

Finalmente, al ser preguntados por *el uso de palabras y/o frases en lengua extranjera en las interacciones cotidianas, con amigos y familia*, la elección del ítem *a veces* congregó casi la

mitad de las respuestas, alcanzando el 45,8%. El resto de las réplicas se distribuyeron de manera equitativa entre las opciones *sí* (28,5%) y *no* (25,7%). La descripción de los usos solicitada para aquellos que respondieron afirmativamente se operacionalizó en los siguientes ítems: *para comunicarse con su familia, para nombrar aquello que no tiene equivalente en la lengua materna, para comunicarse con amigos, para acceder a determinados ámbitos, para estar integrado a su grupo de pertenencia, para facilitar la comunicación*. (Fig. 3)

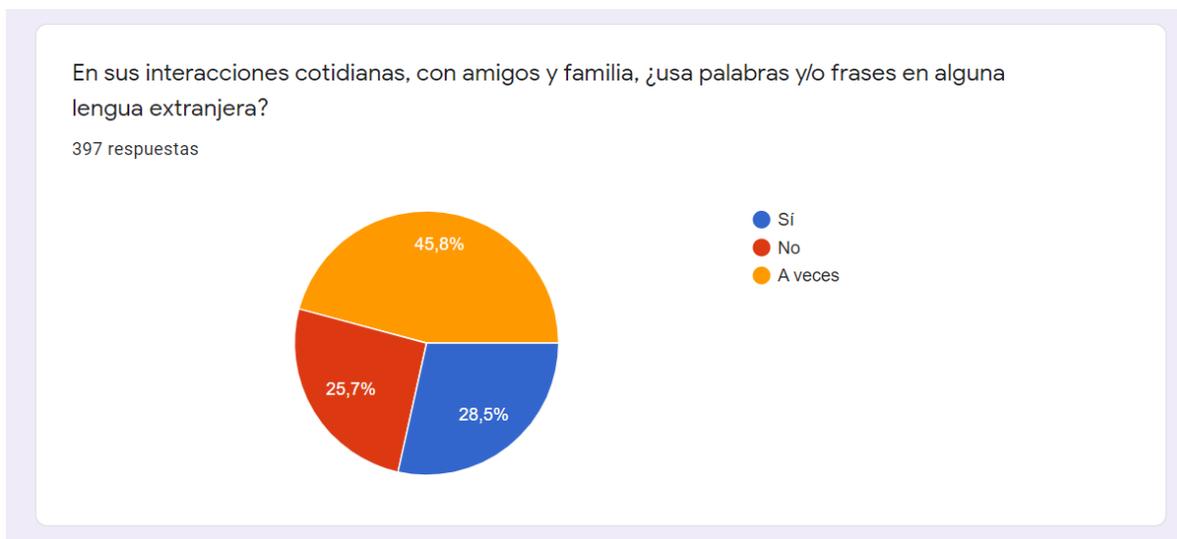


Fig. 3: Usos de LE en interacciones cotidianas

Como se observa, la opción *para nombrar aquello que no tiene equivalente en la lengua materna* recogió la mayoría de las respuestas (47,3%), seguida por *para comunicarse con amigos* (37,1%). La *comunicación con los amigos* y la intención de *facilitar la comunicación* fueron seleccionadas de manera equitativa, 25 y 26 % respectivamente. En último lugar en la preferencia de los encuestados se ubicaron *para acceder a determinados ámbitos* (19,3%) y *para estar integrado a su grupo de pertenencia* (8,4%).

Con respecto al *capital lingüístico*, se formularon los interrogantes siguientes:

- En su opinión, ¿cuántas lenguas circulan en la UNLu?
- Si contestó que hay presencia de varias lenguas diferentes ¿dónde observa esa presencia?
- Si indicó "Otro" ¿Cuáles? (Fig. 4)

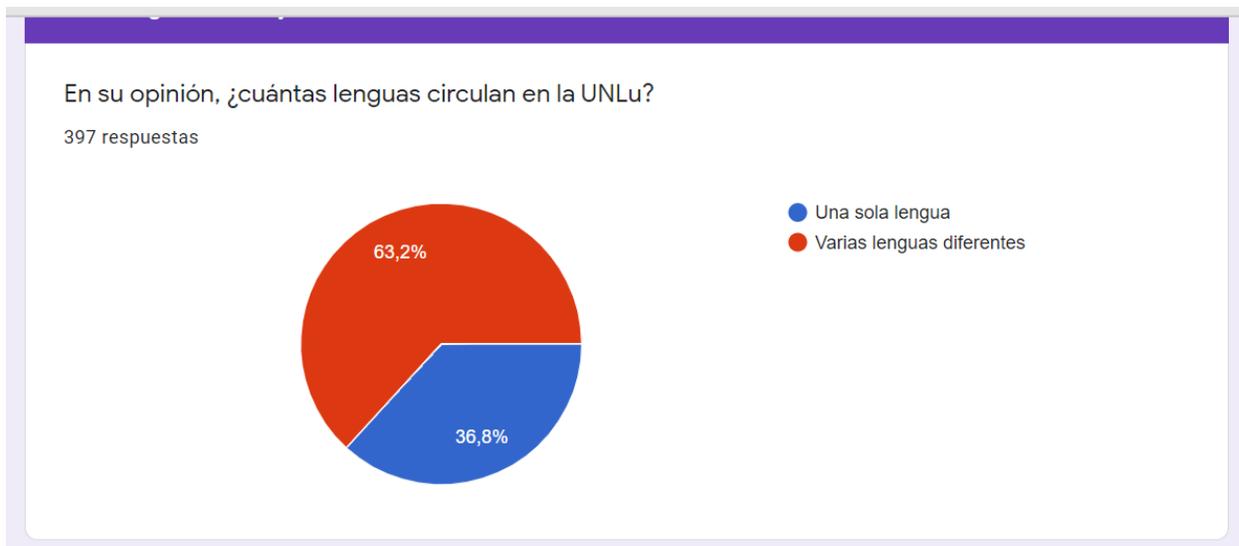


Fig. 4: Circulación de lenguas en la UNLu

En las respuestas, el 63,2 % de las personas entrevistadas consideran que en la UNLu circulan varias lenguas, contra el 36,8 % que considera la circulación de una única lengua, el castellano/español. Entre las lenguas mencionadas por quienes manifiestan reconocer la circulación de varias lenguas, se destacan el inglés, el francés, el portugués, el quechua y el guaraní. La presencia de las lenguas en las asignaturas, cursos y clases es reconocida por la amplia mayoría de entrevistados, sea un 72,3%. En estrecha relación con la primera opción, los entrevistados dan cuenta de una fuerte presencia de las lenguas en la bibliografía (58,1%).

Luego de estas dos elecciones principales, se observa que los porcentajes van decreciendo: la mención a la página web recoge el 26,6%, las interacciones cotidianas en diferentes lenguas, el 18%, y su presencia visual en la cartelera, el 14,2%. Solo un pequeño número constata el uso de múltiples lenguas en los espacios comunes (8,2%). Finalmente, en la opción “otros” (6,7%), se obtuvieron respuestas asociadas a congresos, eventos académicos y cursos de lenguas. (Fig. 5)

Las políticas lingüísticas en la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorio lingüístico, acciones lingüísticas y representaciones de los actores

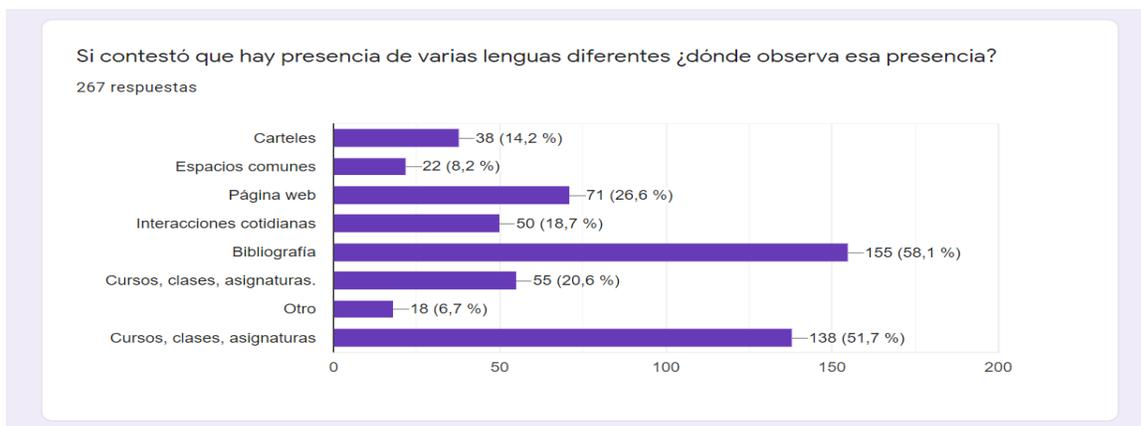


Fig. 5- Lugares de presencia de las lenguas

Respecto de las *representaciones lingüísticas*, el estudio se enfocó en las concepciones de lo que implica saber una lengua extranjera y en el lugar que los entrevistados otorgan a las lenguas extranjeras en su formación. En el primer caso, la pregunta *Según su criterio, ¿cuándo una persona "sabe" una lengua extranjera?* fue acompañada por las siguientes opciones: *leer, hablar, escribir, comprender la oralidad, todas la anteriores, alguna de las anteriores, otra.* (Fig. 6)

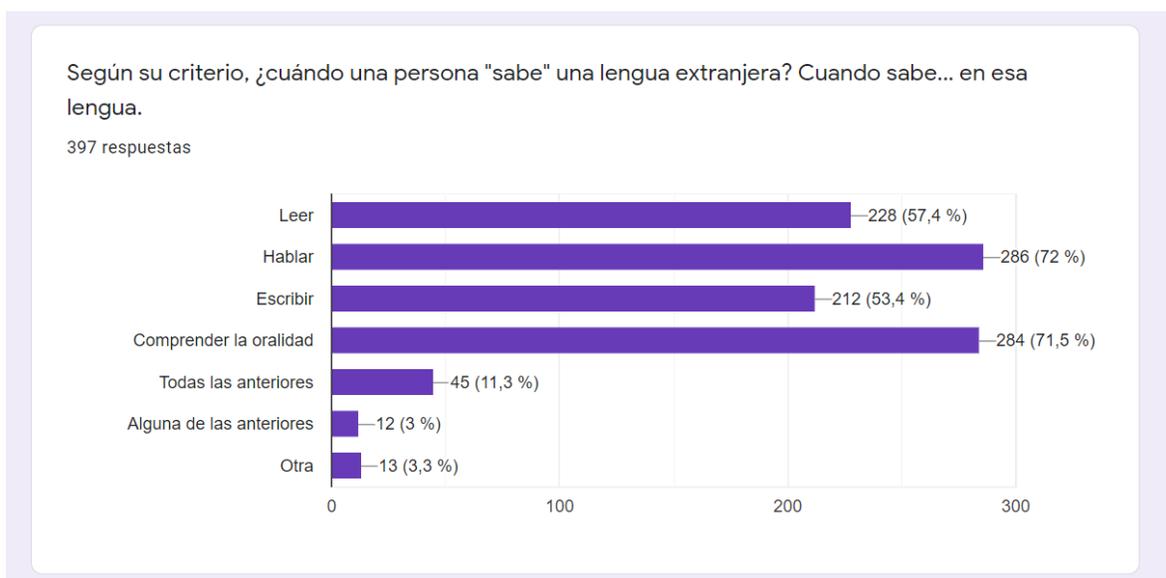


Fig. 6: Saber una LE = ?

Las respuestas privilegiaron la oralidad, tanto la producción como la comprensión. Por su parte, la lectura y la escritura fueron elegidas en segunda instancia y de manera equivalente. El ítem *todas la anteriores* alcanzó el 11,3% y *alguna de las anteriores* y *otra* arrojaron por igual el 3%.

Para recoger las representaciones sobre el lugar otorgado a las LE a través del interrogante *¿Qué lugar le otorga al conocimiento de lenguas extranjeras en su desempeño profesional y/o en su formación académica?*, en el desempeño profesional y en la formación se propuso una escala de 1 a 5 en la cual 1 correspondía a *ninguna importancia*, y 5 a *muchísima importancia*. (Fig. 7)

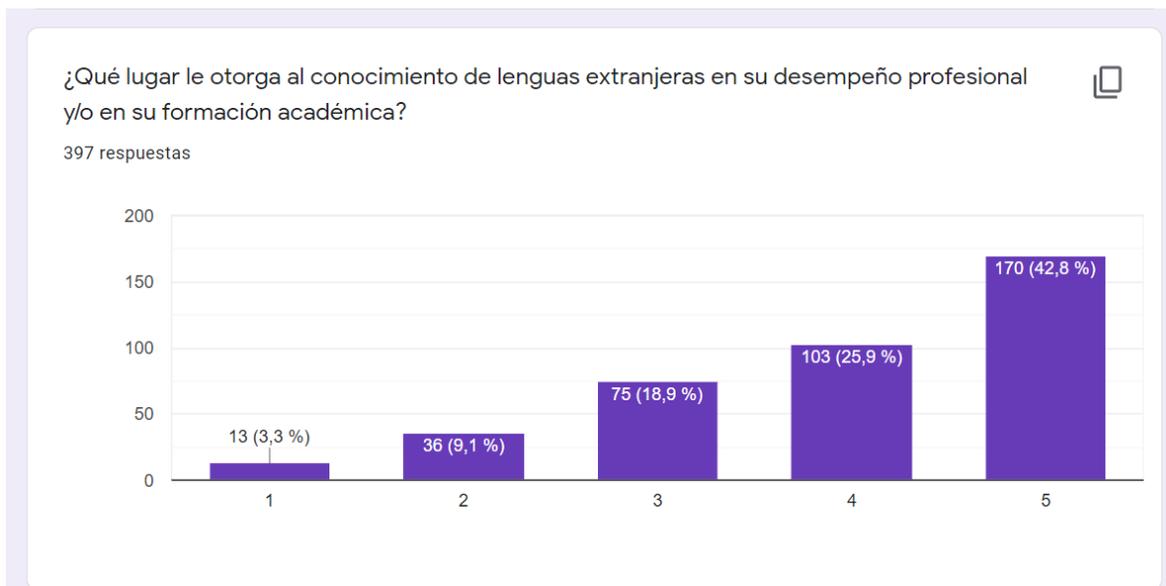


Fig. 7: LE y desempeño profesional

Las respuestas obtenidas privilegiaron la máxima puntuación de la escala con el 42,8 %, en los rangos intermedios se registró el 47,8% y solo un 12,4% manifestó conferir poca o ninguna importancia a esa formación.

La última pregunta enfocada al relevamiento de las representaciones fue *Según su opinión, la oferta de lenguas en la UNLu ¿cubre las necesidades de formación?* y estuvo orientada a identificar las representaciones de los sujetos respecto de la adecuación de la oferta a las supuestas necesidades de formación de los integrantes de la comunidad universitaria. (Fig. 8)

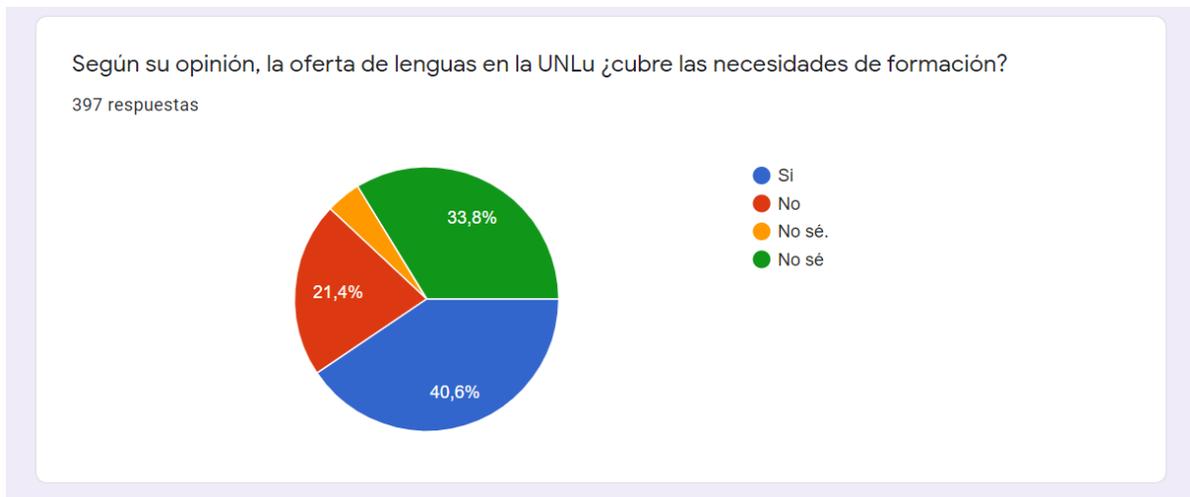


Fig. 8: LE y formación

Si bien no se desprende del resultado una percepción negativa en cuanto a la formación propuesta por la institución, un alto porcentaje (59,4 %) dice desconocer la calidad de la oferta de lenguas de la UNLu, mientras que un 40 % lo considera suficiente.

En lo que concierne a las *políticas lingüísticas*, los interrogantes estuvieron consagrados a relevar, por un lado, el conocimiento del concepto y los decisores que las definen y, por otro, el reconocimiento de la importancia que se les otorga en la UNLu y de la existencia de una política lingüística en la Universidad.

Así, la pregunta *Señale qué es para usted una política lingüística. Son decisiones sobre...* fue operacionalizada en diferentes opciones que intentaron ofrecer un amplio espectro de posibilidades a los consultados. (Fig. 9)

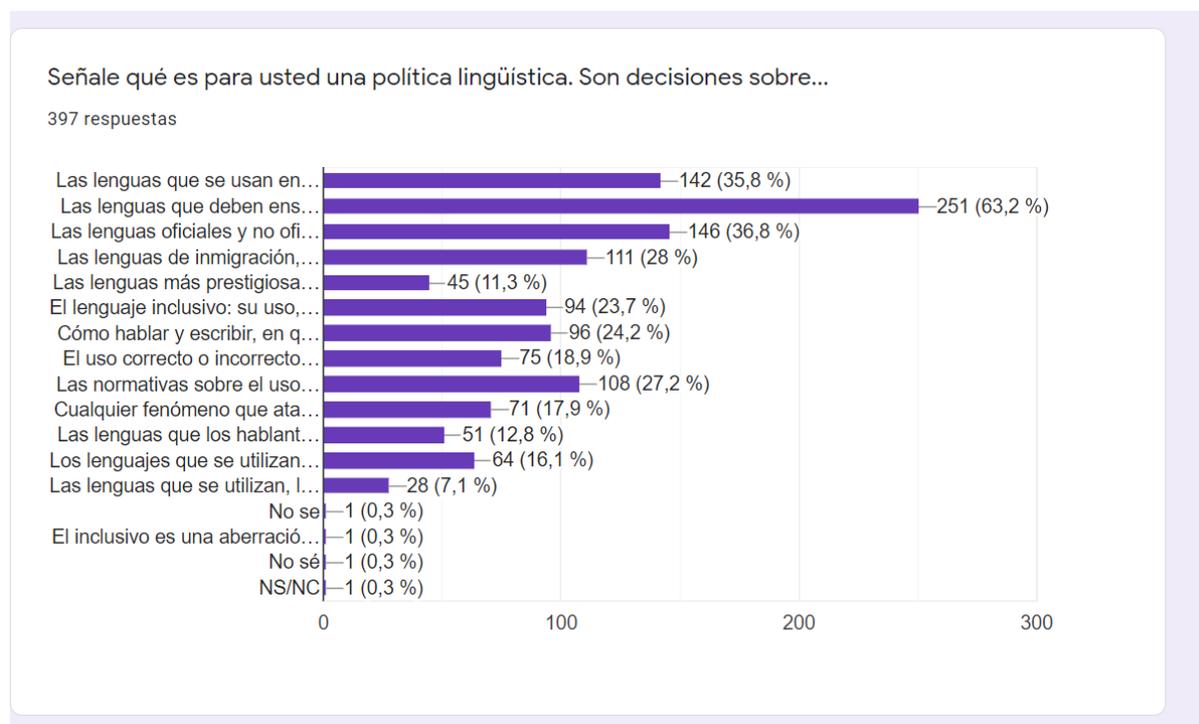


Fig. 9: ¿Qué es una política lingüística?

A continuación, desplegamos los ítems propuestos con los correspondientes porcentajes obtenidos:

- Las lenguas que deben enseñarse en el ámbito educativo (63,2%).
- Las lenguas oficiales y no oficiales de un estado (36,8%).
- Las lenguas que se usan en un país, una región o provincia (35,8%).
- Las lenguas de inmigración, de proximidad, originarias, segundas, nacionales, de la administración, de contacto, etc. (28%).
- Cómo hablar y escribir, en qué circunstancias, frente a qué hablantes (24,2%).
- El lenguaje inclusivo: su uso, sus hablantes, sus estructuras. (23,7%).
- El uso correcto o incorrecto de ciertas palabras, frases, modismos (18,9%).
- Cualquier fenómeno que atañe a las lenguas, cualquiera sea el estatus de estas (17,9%).
- Los lenguajes que se utilizan en determinados contextos (16,1%).
- Las lenguas más prestigiosas y las menos prestigiosas, en el marco de la enseñanza (11,3%).

A la hora de definir los responsables de la toma de decisiones, los encuestados evidenciaron las siguientes prioridades: (Fig. 10)

Las políticas lingüísticas en la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorio lingüístico, acciones lingüísticas y representaciones de los actores

- El Estado nacional (72,5%).
- Instituciones educativas (48,1%).
- Academias de lenguas nacionales y supranacionales (35,8%).
- Grupos de poder (empresarios, instituciones, profesiones liberales) (32,7%).
- Hablantes nativos (18%).
- Asociaciones profesionales (16,4%).
- Asociaciones civiles, ONGs y sindicatos (10,6%).
- Equipos de gestión educativa (7%).

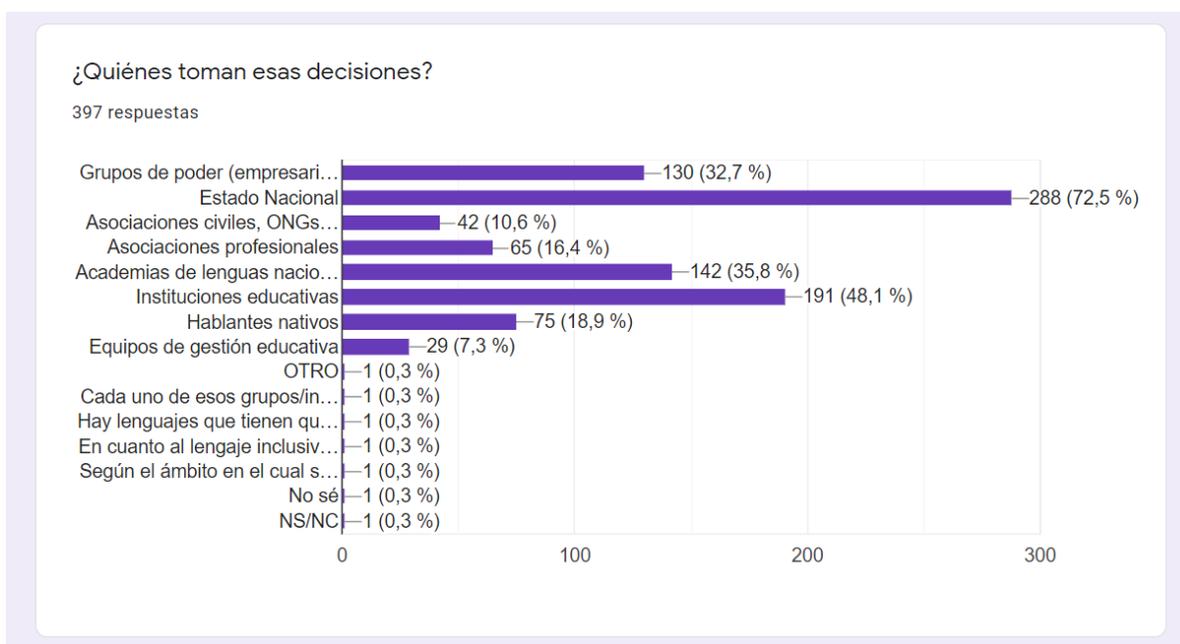


Fig. 10: Los decidores

En última instancia, los participantes respondieron las preguntas: *¿Le parece que la política lingüística constituye un tema importante en la UNLu? Si contestó afirmativamente, ¿cómo se manifiesta esa importancia?, y ¿Le parece que existe una política lingüística en la UNLu?* (Fig. 11)



Fig. 11: Política lingüística en la UNLu: ¿sí o no?

En relación con la política lingüística en la UNLu, la mitad de los entrevistados dice desconocerla (51,9%), un 20,2% niega directamente la presencia de una política lingüística institucional, mientras que un porcentaje apenas más elevado - 28% - reconoce su existencia (Fig.12).



Fig. 12. Los encuestados y la política lingüística en la UNLu

Sin embargo, en cuanto a la importancia que se le otorga a la problemática de la política lingüística en el seno de la universidad, una pequeña parte de la población encuestada (17%) considera que el tema no reviste importancia en el seno de la institución mientras que casi la mitad de los encuestados (45,6%) manifiesta ignorar la importancia que la institución otorga a la política lingüística. El resto (37,3%), entiende que la política lingüística

constituye un tema importante para la Universidad y que dicha importancia se evidencia en: (Fig. 13)

- La enseñanza de las lenguas extranjeras y de la lengua materna (57,8%).
- La relevancia de las lenguas extranjeras dentro de los programas de estudio (55,3%).
- Los espacios donde diferentes lenguas están presentes (intercambios, folletería oficial, web, exposiciones...) (32,7%).
- Las medidas que ponen en valor las lenguas -originarias, extranjeras, nacional- (disposiciones, resoluciones, etc.) (32,3%).
- El abordaje del tema en clase (16,8%).
- Las encuestas y/o sondeos a la comunidad educativa (29,2%).
- Los debates sobre el tema (18,6%).

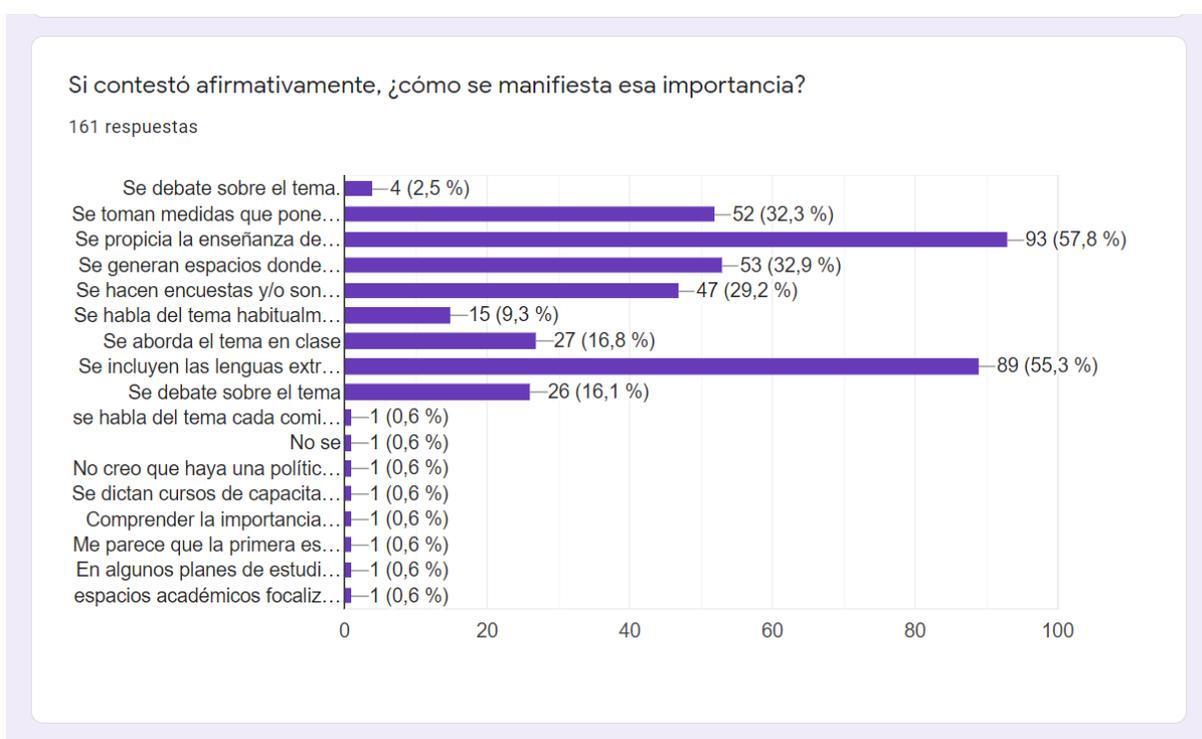


Fig. 13: La importancia de la política lingüística en la UNLu

3.3- El corpus de verbalizaciones a partir de las entrevistas

3.3.1- Las entrevistas y los informantes: algunas precisiones

En este apartado, se analizarán las entrevistas realizadas con el fin de obtener algunas conclusiones en función de los ejes de nuestra investigación: las representaciones sociolingüísticas compartidas, el capital y repertorio lingüístico y las políticas lingüísticas en la UNLu. Antes de comenzar con el análisis propiamente dicho, resulta oportuno aportar algunas precisiones, que complementan las ya presentadas en el Capítulo II sobre el instrumento, en función de los conceptos estudiados, y sobre los informantes seleccionados.

La técnica de la entrevista semidirigida fue elegida por ser un método de recolección centrado en el discurso y que permite el surgimiento (y la posterior recreación/restitución) de las representaciones de los entrevistados sobre diversos tópicos. Dada entonces la centralidad del discurso en este instrumento, no está de más recordar entonces, que éste no es un reflejo de la realidad, sino que "la evoca, la simboliza, la representa, la remodela continuamente, permite evocar lo ausente, lo irreal, lo imaginario" (Rizkallah *et al.*, 2015: 32). Además, cuando el investigador trabaja sobre estas verbalizaciones, lo hace también desde sus propios filtros representacionales. La subjetividad es inherente a la actividad humana y en particular a la empresa interpretativa del material discursivo, pero el uso de métodos analíticos con su aparato nocional contribuye a minimizar los posibles efectos de sobreinterpretación o subinterpretación.

En una entrevista, el contexto no es preexistente sino que se construye en y a través de la interacción por lo que juega un papel capital en la puesta en escena de las representaciones. Como explica Gajo (2002: 52), algunas representaciones están evidentemente vinculadas al objeto del discurso y apenas reaccionan a la presión del contexto, pero otras son claramente vulnerables a su influencia dado que "una representación social existe sólo en el encuentro relacional, en el espacio intermedio creado en el diálogo y la negociación con los otros" (Howarth, 2006: 68). Según Abric (1994: 61), la entrevista es una técnica fundamental para el estudio de las representaciones entre las instancias enunciativas convocadas por ser el lugar de la persuasión y del debate con la alteridad donde entran en juego los saberes compartidos, tanto epistémicos como dóxicos.

Sin embargo, la entrevista como instrumento de recolección de datos tiene sus límites. En efecto, el entrevistado, para salvar las apariencias y generar un "valor social positivo"

(Goffman, 1974: 9) con respecto al entrevistador o a lo que se espera de él en la comunidad de pertenencia, puede sesgar su discurso más o menos conscientemente anticipando expectativas y juicios de valor.

“incluso la historia de vida ideal sigue siendo una narración construida en torno a alguien. La historia de vida es un intertexto: se ubica entre la memoria del autor, la coherencia que necesita dar a su existencia, la imagen de su existencia que desea proyectar y las justificaciones de sus actos que desea presentar a otros, en un contexto dado” (Van Der Maren, 2003: 77).

A pesar de esta objeción inherente a todo acto de comunicación cara a cara, la entrevista se erige como el mejor método para captar las representaciones “tal como existen en el momento del estudio” (Pouliot *et al.*, 2013: 19).

Para la selección de los informantes, se buscó la representatividad de los sujetos teniendo en cuenta los objetivos de la investigación. Consideramos “sujetos representativos” a todos aquellos actores de la UNLu, considerados “autoridades unipersonales”, electivas o designadas por una autoridad electa, que cumplen funciones de gestión político-académica y a los Directores y Directores Generales Nodocentes que revisten funciones de dirección en áreas administrativo-académicas de la institución.

Se realizaron 12 (doce) entrevistas semidirigidas que fueron grabadas en formato audiovisual a través de un aula Zoom y se utilizó el registro verbal que la misma aplicación genera. Todas las entrevistas, cuya duración oscila entre 31' 47" y 1h 14' 49', fueron, a su vez, transcritas, según los principios de la transcripción “periodística”. Por su parte, los videos se encuentran disponibles en el canal Youtube que posee el área de Investigación del CIDELE²⁹.

La entrevista constó de 21 preguntas, algunas de ellas, con posibles reformulaciones. Se pueden delimitar tres zonas en la entrevista, de acuerdo con las temáticas abordadas por las preguntas:

- Una primera zona donde se interroga a los entrevistados en función de sus representaciones y opiniones sobre las lenguas, la utilidad o no de su enseñanza-aprendizaje, su rol en el perfil profesional, etc.
- En un segundo apartado, se indaga sobre las experiencias personales de los entrevistados, en tanto locutores de lenguas: así, la circulación de una o más lenguas en sus entornos es un tema recurrente en esta serie de interrogantes.

²⁹ Al ser de acceso restringido, los interesados pueden solicitar autorización para acceder al material audiovisual alojado en el canal de Youtube, a través de la Directora del Proyecto.

- Finalmente, una última parte está dedicada a la indagación sobre las acciones que se han llevado a cabo dentro de la UNLu con respecto a lenguas, según el conocimiento de los entrevistados.

Como ya lo mencionamos, la administración de la entrevista requirió el contacto previo con el potencial entrevistado, vía mail, y el suministro de una encuesta preliminar elaborada a partir de un formulario de Google. Esta encuesta constó de 8 (ocho) ítems sobre la formación del entrevistado y su perfil profesional, así como sus capacidades en LE.

Con el fin de poner de manifiesto las limitaciones propias del género y lograr así entendimiento mutuo, las entrevistas siempre estuvieron precedidas de explicaciones sobre los objetivos de la investigación, y sobre la finalidad, características y desarrollo de la actividad. Sin perder el control de la entrevista y reorientándola sutilmente en caso de necesidad, se respetó el ritmo de los participantes y sus silencios de reflexión en un clima de escucha y diálogo.

“En la entrevista trata de preservar la expresión de las contradicciones, tensiones, conflictos, golpes, rupturas y circularidades que son parte de la experiencia humana. Esto impone al investigador una actitud de escucha más que de dominio de las técnicas, una manifestación de receptividad para estimular el compromiso y la expresión” (Van Der Maren, 2003: 79).

Es por eso que, más allá de la guía de preguntas, se dejó espacio a la espontaneidad, cuando era pertinente, para que el interlocutor tuviera la oportunidad de liberar su discurso, sin tener que inventar respuestas para salvar las apariencias.

3.3.2- Criterios de análisis

Para el análisis de las entrevistas se utilizaron los siguientes criterios:

- **Criterio representacional**

Este criterio atraviesa todos los discursos de los informantes (al igual que el criterio discursivo) y nos permite considerar asimilar lo dicho a la aprehensión de la realidad universitaria, de cada enunciador, en términos de opiniones, valores, creencias, prejuicios, conocimientos compartidos, doxa. Esta “aprehensión de la realidad universitaria” se recorta aquí sólo en función de las lenguas y de ciertos fenómenos (políticas lingüísticas, capital y repertorio lingüísticos, acciones lingüísticas), no describe “la” realidad sino “una” realidad,

aquella que, filtrada por la subjetividad de quien la concibe y la construye, es puesta en palabras por medio del discurso.

- **Criterio discursivo**

Como el anterior, este criterio es transversal a todos los discursos porque nos permite identificar cómo la realidad construida es dicha; es decir, qué elementos lingüísticos-discursivos aparecen en la superficie de los discursos indicando el posicionamiento del enunciador, la construcción de su *ethos* discursivo, la modalidad que le imprime a sus enunciados (apreciación/evaluación/obligación/eventualidad), entre otros.

- **Criterio lingüístico**

Este criterio permite identificar aquellas zonas discursivas cuyo tópico es “las lenguas”. Este tópico, a su vez, se desagrega en dos sub-tópicos: las lenguas y yo (repertorio lingüístico), las lenguas y la institución (capital lingüístico) las lenguas y la toma de decisiones (la política lingüística), que ponen en evidencia dos dimensiones complementarias de las lenguas; la dimensión instrumental (las lenguas como instrumento, herramienta, competencia...) y la dimensión institucional (las lenguas en el marco de la institución).

- **Criterio accional**

Este criterio pone el foco sobre las zonas o intervenciones de los enunciadores respecto a las acciones lingüísticas (o verbales) identificadas, su caracterización, su alcance, su evolución, su difusión, su vinculación con las acciones no verbales, entre otros.

3.3.3- ¿Qué dicen los informantes?, ¿Cómo lo dicen?

Seguidamente, presentamos los análisis realizados a partir de cada una de las entrevistas realizadas (12, en total).

Informante 1 (I1) – Autoridad superior no electiva. Entrevista realizada en 2020.

Para esta informante, resulta “interesante” la inclusión de lenguas extranjeras en la universidad debido al fenómeno de la “globalización” y, en particular, por la necesidad de acceder a información de su área que no está traducida o cuya traducción se demora en el tiempo. Confirma su postura mencionando el cambio del plan de estudios de la carrera de Contador en el cual se agregó la acreditación de competencias lingüísticas. En su experiencia con las lenguas, dice haber estudiado inglés en el colegio y, de manera

particular, italiano, portugués y francés, siendo esta última la menos “desarrollada” por falta de posibilidades concretas. Utiliza de manera asidua el inglés con clientes relacionados con las áreas de marketing y tecnología de punta. Por otra parte, estima importante conocer las lenguas de los estudiantes por el impacto en su formación, dado que “es parte de su cultura y es lo que traen”.

Si bien valora el impacto de las LE a nivel personal para “llegar a otros mundos”, destaca por sobre todo su relevancia en el desempeño profesional, utilizando expresiones valorativas en grado sumo como “súper importante”, “totalmente fundamental”, y haciendo hincapié en la celeridad con la que se produce conocimiento en su área: “las tecnologías de innovación y de información [...] tienen un gran desarrollo y una velocidad de cambio tan impresionante, no están en nuestra lengua nativa”. Es digno de señalar que cuando hace alusión a las LE en relación con las carreras utiliza el adjetivo “interesante” mientras que, cuando las vincula con la profesionalización, la apreciación se encuentra axiológicamente potenciada (Kerbrat-Orecchioni, 1986: 119) por los adjetivos “importante” y “totalmente” y sus respectivos cuantificadores “muy” y “totalmente”.

A nivel de los requerimientos en lenguas, puntualiza en la lectocomprensión, con el fin de poder “leer un *paper*, para ver una investigación que se acaba de publicar”. Opina que “la lectura y la lectocomprensión deberían ser el primer paso para poder aprovechar todos los materiales referidos a la carrera”. Al realizar esa diferenciación, la informante haría, tal vez de manera inconsciente, una distinción entre la actividad lectiva personal e informal y la que se enseña en el ámbito académico. Sin embargo, deja en claro que el desarrollo de esta única competencia no sería suficiente (“no me quedaría solo con eso”) y vislumbra una “competencia lingüística integrada”. Pensando en el recorrido del estudiante y su proyección a futuro, plantea especialmente la incorporación de la oralidad: “ampliar el horizonte profesional incide en el habla, en poder establecer conversaciones [...] es súper importante eso”. En este orden de cosas, precisa el impacto del aspecto fonético: “cuando uno escucha que un profesional utiliza otra lengua sin la fonética adecuada, me pasó esto, me quedé en su fonética y me perdí el hilo de lo que siguió hablando”.

En cuanto a las lenguas dictadas en las carreras de grado de la universidad, éstas le parecen “súper importantes”: francés, inglés, portugués. Teniendo en cuenta la realidad de los graduados en el área de comercio internacional y negocios, menciona el chino, por exigencias meramente laborales. En cuanto a la presencia de lenguas en la universidad, expresa, de manera dubitativa (verbo *saber* en forma negativa, repetición del verbo *creer* y conector adversativo), la necesidad de analizar la temática desde distintas perspectivas: “no sé [...] yo creo que sí, yo creo que sí, pero de aquél al que le interesa, [...] nos falta como marketing personal”. De esta manera, da la impresión que la falta de presencia de LE podría

ser un punto débil de los mismos agentes vinculados a las lenguas, o bien, de la misma UNLu. En este sentido, expresa su interés en contar con mayores reuniones informativas al respecto y con talleres extracurriculares, lo que se encuentra en consonancia con su postura acerca de las LE en las currícula, es decir, con el hecho de plantearlas más como un requisito que como una asignatura. En este mismo orden de cosas, al finalizar su intervención queda claro que la tensión que se plantea en otras entrevistas, entre las cajas de los planes de estudios y las LE, es una realidad muy apremiante y que la informante, en este momento de la entrevista ya no duda de su posicionamiento, a saber, que las LE deben quedar por fuera de la propuesta curricular y ser ubicadas en espacios extracurriculares, aludiendo a motivos de orden práctico:

“uno, la incorporación de las LE dentro de los planes de estudio como una parte formal y ya que los cambios de plan de estudio implican un trabajo tan grande si se podría empezar, desde lo práctico, con talleres extracurriculares... me parece que una oferta dentro de esta PL, la oferta de talleres abiertos a la comunidad en general de al menos los tres idiomas, que no sea dentro del plan curricular sino fuera, me parece que sería muy interesante.”

Dicho esto, remarca que, gracias al CIDELE, se incrementó la visibilización no sólo de las LE en general sino de las otras lenguas diferentes al inglés. Asimismo, entiende que la creación de dicho Centro también permite poner de relieve la existencia de “equipos más que especializados en esas áreas”. En lo que hace a las lenguas circulantes, es de destacar que, por un lado, incluye, de manera vacilante, el lenguaje inclusivo (“no lo sé, ahora si hablamos de estas nuevas formas de hablar, del lenguaje inclusivo y todo eso, no lo sé”) y, por otro lado, advierte de manera intuitiva las variedades del español, las jergas profesionales y la incidencia de aspectos no meramente lingüísticos sino interculturales (“no usamos las mismas lenguas, no para nada, creo que tiene que ver con espacios vinculados a la profesión pero también con espacios vinculados a la cultura [...] si vos hacés un perfil de los estudiantes de cada carrera te vas a encontrar hasta que el propio castellano lo utilizamos en forma distinta”).

En otro orden de cosas, considera fundamental la firma de convenios para el contador público que estén vinculados con el programa de emprendedores y con la incubadora de empresas. Señala que la mayoría de las cooperaciones internacionales se establecen con universidades de habla española (Colombia, Méjico) y con Brasil. Respecto de las políticas lingüísticas, postula que, si bien en la UNLu no existe una política integrada, éstas deberían formar parte de la estructura formal de la universidad y que es preciso otorgarles prioridad “de acuerdo con los requerimientos del mercado, como espacio de la oferta y la demanda”.

Si a esto agregamos lo dicho por la informante, al principio de la entrevista, acerca del rol central de las lenguas para responder a las necesidades de un mundo interconectado, se advertiría una justificación neoliberal de la globalización según la cual “las reglas de funcionamiento del mercado, definidas por las categorías de productividad, crecimiento, competencia y utilidad, se convierten en el eje determinante de la organización de toda la sociedad” (Cortés Rodas, 2003:161). Y en este sentido, las lenguas juegan un rol fundamental. La preponderancia de ciertas lenguas trae consigo la imposición de sus modelos interpretativos de la realidad al presentarlos como naturales, lógicos e inevitables. Y esto podría ser aún más inquietante si las lenguas se redujeran a una o a unas pocas como resultado de los imperativos económicos de las naciones dominantes. Para Fairclough *et al.* (2000: 14), “la lucha en torno al nuevo orden pasa, en parte, por una lucha desde y acerca del lenguaje”, en otras palabras, el capitalismo global se convierte en un proyecto lingüístico. Según este autor, la clave de la ideología neoliberal reside en la fuerza y la hegemonía de su discurso. La lógica del poder se apropia de esta manera del imaginario de los decisores de las políticas lingüísticas naturalizando el orden dominante.

Informante 2 (I2) – Autoridad superior no electiva. Entrevista realizada en 2020.

En lo que hace a la importancia de las lenguas, la entrevistada utiliza, como la totalidad de los participantes, expresiones valorativas en grado sumo: “sumamente importante”, “siempre suma” dado que “abren posibilidades” y son “una herramienta más”. Desde el punto de vista académico, agrega que permiten acceder a materiales y asistir a congresos. Considera que el conocimiento de lenguas debe (utiliza la perífrasis deóntica “tener que”) estar ligada a las especificidades de las carreras y sus necesidades en materia de salida laboral. Como se puede ver, persiste una mirada utilitaria de las lenguas como instrumento para lograr un fin concreto. En lo que hace a “Servicio social”, existe un intercambio fluido con Latinoamérica y, sobre todo, mucha cercanía con Brasil por movilidad académica. La bibliografía para la carrera que no es en español se encuentra en su mayoría en portugués por lo que, tanto a nivel académico como profesional, no ve tan “necesario” el contacto con otras lenguas.

Para la informante, saber una lengua comprende el manejo de las cuatro competencias lingüísticas: “dominarlas de alguna forma [...] tanto la oralidad como la escritura”. De esta manera se afirma la representación circulante, el *mito de completud* (Klett, 2005: 1), según la cual *saber* una lengua

“supone trabajar con las cuatro competencias en todas las circunstancias y con cualquier tipo de aprendientes. Pareciera que el recorte de contenidos, necesario para adaptarse a las necesidades de los alumnos, les provocara

desasosiego y frustración. Aunque son conscientes de que alcanzar la totalidad en el aprendizaje de una lengua es una utopía”.

Asimismo, llama la atención la asociación de la idea de *pasividad* cuando no se manejan todas las actividades de la lengua: “si no, quedaría más acotado [...] si no, queda como algo más pasivo”. Si bien no se cuenta con argumentos para probarlo, tal vez la entrevistada haga alusión al trabajo con la lengua en su sola modalidad de lectocomprensión. No se desconoce que existe una representación según la cual la actividad lectora no sería un acto comunicativo. Sin embargo, Klett (2005: 3) nos dice que “la lectura es una actividad comunicativa que supone una co-construcción dinámica, un ir y venir constante entre un autor y un lector a través de un texto”.

Desde una perspectiva más personal, expresa tener conocimientos de italiano, adquiridos de manera informal en el entorno familiar. Además, estudia portugués en el CIDELE, lengua muy presente en su vida debido a los requerimientos de su labor profesional y, en particular, por las líneas teóricas de origen brasileño que sustentan su trabajo académico. Aclara, entre risas, que en su ámbito circula fluidamente también el “portuñol”. Para su rol de coordinadora de carrera, las lenguas extranjeras se presentan no como una necesidad sino como una oportunidad para “abrir posibilidades” y destaca, una vez más, la importancia del portugués para la realización de actividades conjuntas con pares de universidades de Brasil.

La entrevistada “cree” (notar el uso del verbo modal en su uso de modalidad epistémica que indica duda, muy frecuente en su exposición) que hay presencia de LE en la UNLu. Para ejemplificarlo, menciona la presencia de “niveles de idioma” en las carreras como “parte de la formación”, hecho que valora positivamente *per se* (“está bueno poder contar con eso dentro del plan de estudio”) y por la comodidad de no tener que recurrir a otros espacios por fuera de la universidad (“si no hay que buscar afuera”). También relaciona esta presencia con el CIDELE aunque cuestiona su impacto efectivo en la comunidad: “Si bien está la presencia del Centro de idiomas CIDELE, no sé o me da la impresión [...] no sé si tiene tanta llegada o conocimiento generalizado” y formula la necesidad y el deseo (verbo deber en condicional) de una mayor llegada de este Centro. Se dice a favor de una pluralidad lingüística en la oferta académica pero que esté estrechamente relacionada con los intereses de las disciplinas y sus necesidades a nivel laboral y de movilidad.

En cuanto a las lenguas de los estudiantes, piensa que es “un punto importante” que debe empezar a ser tenido muy en cuenta. De acuerdo con su experiencia particular, en los últimos años ha identificado la presencia de otras lenguas, como el guaraní. Por otro lado, también ha notado ciertas “cuestiones”, que prefiere no llamar dificultades, relacionadas

con la comprensión de “modismos” o la interpretación de nuestra variedad de español. Percibe que “hay cierta variedad” de lenguas circulantes y relaciona esto con las retóricas generales del ámbito universitario y con las específicas de los campos disciplinares. Es la única participante que destaca este aspecto y tanto es así que incluso se detiene a reflexionar sobre el proceso intelectual que implica incorporar estas retóricas durante la etapa formativa, lo que nos remite a lo postulado por Dorronzoro y Luchetti (2020: 6) para quienes “el lenguaje se presenta como una herramienta que vincula de un modo particular a los miembros de una misma comunidad con el objeto de conocimiento propio de la disciplina”.

En lo atinente a los procesos de internacionalización de la Universidad, la informante estima que las lenguas extranjeras juegan un “papel importante” (posgrado, intercambio) y que su relevancia depende estrechamente de las carreras. Cuando es consultada acerca de lo que define una política lingüística, la informante la relaciona con la decisión sobre las lenguas a enseñar y con la especificación de los motivos y de las finalidades de tal elección. Subraya con énfasis que una política lingüística debe estar incluida dentro de una planificación global y dialogar con los diferentes niveles que la componen. Por otra parte, “cree” (nuevamente dubitación) que existe una política lingüística en la UNLu, la cual se materializa a través de la presencia de LE en los planes de estudio. Opina que la existencia del CIDELE, como una oferta de formación “extra”, emana de una política lingüística que “se ve claramente”.

Informante 3 (I3) –Autoridad superior no electiva. Entrevista realizada en 2021.

En lo que hace a su trabajo, la entrevistada considera que el desconocimiento de LE puede llegar a ser una “limitación” para poder participar plenamente en intercambios universitarios como para poder acceder a bibliografía en su lengua original (menciona francés e inglés) o cuya traducción al español se extiende en el tiempo. Como en otras entrevistas, se observa la expresión de modalidades de distinto orden (apreciativa/pragmática) cuando se trata de ámbitos diversos. En efecto, en lo que hace a su vínculo con las lenguas desde lo personal, las apreciaciones son positivas (“interesante” e “importante”). En cambio, cuando relaciona el conocimiento de lenguas con su ámbito laboral, la modalidad que emerge de sus verbalizaciones apunta a lo necesario (“es una necesidad”). Respecto de su repertorio lingüístico, manifiesta haber desarrollado las habilidades receptivas en portugués (comprensión oral y escrita) y, gracias a los cursos en la universidad, la comprensión lectora en francés e inglés, siempre y cuando estén asociadas a los temas de su campo disciplinar.

Con relación al desarrollo de competencias en otras lenguas, la informante considera que su relevancia depende de las situaciones en las que se las utiliza. Por ejemplo, para

investigar, destaca la importancia de saber leer y, para interactuar con colegas extranjeros, señala las capacidades de escuchar y hablar. La competencia escritural surge en otro momento de la conversación y es valorada por la entrevistada como de “otro nivel” para el cual se necesita “dominio” del idioma en cuestión. Es de notar que la palabra *dominio*, como grado superlativo en el manejo de una lengua, es utilizada únicamente para la capacidad relacionada con la escritura y, en particular, académica. Siguiendo con el tema, hace mención a los traductores automáticos como recursos para comprender un texto o para redactar correos electrónicos dado que, para publicaciones en revistas, alude a la necesidad de recurrir a profesionales traductores.

Desde el punto de vista del currículum, la informante juzga “interesante” el hecho de poder comprender y comunicarse en otra lengua y plantea como “fundamental” la competencia lectora” y no sólo desde un punto de vista “utilitario” sino como “una herramienta de trabajo intelectual” y una posibilidad “de pensar de otra manera situaciones que no son reflejadas por la propia lengua”. Cabe destacar que no restringe el alcance de las lenguas a aspectos meramente prácticos (estudiar, viajar, etc.) sino que considera que su aprendizaje “abre la cabeza” y permite “reflexionar sobre los conceptos y sobre la propia lengua” que los vehiculiza. En este mismo sentido, le parecería interesante promover el conocimiento de las lenguas-culturas de origen de los estudiantes con el fin de acercarse a “sus saberes” y a “sus esquemas de pensamiento”. Resulta así singular el señalamiento efectuado al potencial epistémico del estudio de una lengua como herramienta para el desarrollo intelectual y la construcción de conocimiento disciplinar.

Con respecto a las lenguas a enseñar en la universidad, cita en primer lugar al inglés porque es “casi una lengua franca en todo el mundo”. Para ello, utiliza el adverbio “obviamente” como expresión de lo incuestionable (modalidad epistémica evidencial). Nombra también al francés, por la frondosa bibliografía existente en el campo de las ciencias humanas, y al portugués. De este último resalta, como otros informantes, los numerosos intercambios que se tienen con universidades de Brasil, en los últimos años. Duda respecto de la necesidad de incorporar otras lenguas a la vez que subraya lo “interesante” (adjetivo que repite cinco veces) que podría resultar la inclusión, dependiendo de los campos disciplinares, de lenguas autóctonas gracias a “una organización de la realidad distinta [...], otra relación del hombre y la naturaleza [...], otras formas de organizar el pensamiento”, es decir, por el aporte de una cosmovisión diferente a la de la lengua-cultura dominante.

En cuanto a la presencia de lenguas en la UNLu, la entrevistada menciona las asignaturas dependientes de la División de LE y la existencia del CIDELE, que “ofrece otras posibilidades”. Al igual que otros interrogados, opina que “estaría bueno” incrementar la difusión de este Centro (notar el uso del adjetivo de valoración positiva acompañado del

verbo en condicional para expresar su deseo). Por otro lado, no percibe un uso “más cotidiano” de LE en la UNLu y esto lo adjudica a la dificultad que presenta la ubicación geográfica y la infraestructura de la institución para poder organizar eventos internacionales. Asimismo, estima que circula una misma lengua en la UNLu con diferentes niveles de formalidad (variación diafásica) de acuerdo con el contexto discursivo (circunstancias espacio-temporales, factores culturales, relación entre interlocutores, etc.).

En lo que a ella respecta, no ha estado presente en instancias en las que se debata sobre las LE, más allá de las discusiones sobre proyectos presentados por la División de Lenguas Extranjeras en el Consejo Departamental de Educación. Según sus recuerdos, manifiesta que, durante su participación en la Comisión de Plan de estudio de la Licenciatura en Educación, “nunca jamás los temas de debate [han] pasado por las LE”, aunque admite, entre risas, que “el único tema que a veces sale, es el horario en el que se ofrecen”. Alega que la carrera tiene una carga horaria tan elevada que el lugar para las lenguas se convierte en algo “accesorio” que los estudiantes usan como “comodín” en caso de no poder cursar otras asignaturas. La entrevistada traduce la situación de las LE que ella evidencia a través del uso de unidades léxicas (*accesorio, comodín, marginal*) y de expresiones (*quedar por fuera*) cuya orientación negativa-peyorativa reflejan el valor subestimado de las lenguas dentro de la carrera convirtiéndolas en algo cuasi superfluo, pasible de ser eliminado sin mayores consecuencias. Dicho esto, cierra su comentario expresando la necesidad de que esta realidad sea revertida.

Cuando se aborda el tema de las políticas lingüísticas, la informante reconoce a priori no poder definir las pero, mientras reflexiona, construye su respuesta y las vincula con una clara “posición en relación a las lenguas [...] que se traduzca en algún tipo de normativa”. Cree que no existe una política lingüística unificada en la UNLu (ni debate sobre el tema) sino “retazos”, en otras palabras, “acciones que no hay que desvalorizar” como, por ejemplo, la presencia de lenguas extranjeras en las carreras y el proyecto de guía para el buen uso del lenguaje inclusivo por parte de una comisión creada al respecto. Por tal motivo, manifiesta la necesidad de “niveles de debate y de decisión más abarcativos” que se conviertan en una normativa clara sobre el lugar de las lenguas en la universidad

Informante 4 (I4) – Autoridad superior no electiva. Entrevista realizada en 2021.

Para el primer tema tratado, atinente a las representaciones, la entrevistada considera que es “muy importante” conocer lenguas extranjeras y que su estudio “debe estar integrado a la formación del estudiante”. Por eso, señala, a modo de ejemplo, que la carrera de Ingeniería en Alimentos y la Licenciatura en Educación tienen programas distintos pues cada uno está orientado a su disciplina. Como ya se ha reparado en las verbalizaciones de otros

participantes, califica la formación recibida por los/las estudiantes de “muy elemental” por lo que plantea que se “podría ampliar” la propuesta curricular, basada en la lectocomprensión, incluyendo habilidades que apunten a la expresión oral que puedan “completar” el perfil de un profesional de hoy.

La informante cree que hay presencia de LE en la UNLu y que es aún mayor que en otras universidades en las que solo se dicta inglés, idioma muy arraigado “desde lo simbólico”. En su caso, destaca el dictado de portugués para la carrera de Educación y para la Educación de adultos por la relevancia que adquieren autores como Freire, aunque aboga por una oferta lo más amplia y sólida posible tanto para estudiantes como para docentes-investigadores. Asimismo, le resultaría “interesante” la incorporación de las lenguas de los pueblos originarios como una forma de conocer e intervenir en la realidad bilingüe que se vive en muchas escuelas y que suele ser “negada”. A nivel de la circulación de las LE, no la ve “muy frecuente” y percibe que existe una preeminencia de debates sobre lenguaje inclusivo que sobre lenguas extranjeras. Desde la óptica del mercado, rescata la importancia del aprendizaje del chino para la formación de los futuros egresados.

En cuanto a su repertorio lingüístico, la entrevistada se autopercibe como “no buena para los idiomas”. Comenta que su madre, descendiente de italianos, trabajaba en la Banca di Napoli y aún utiliza con ella palabras en italiano, sobre todo, “vinculadas a lo emotivo”. Añade que lee “muy por arriba” y “desde lo intuitivo” el portugués porque “es muy transparente”. El inglés, estudiado en la escuela, le “cuesta bastante” pero admite que con tiempo y esfuerzo puede leer un texto. Es interesante ver el uso que hace del pronombre uno (“si uno se pone”) como desfocalizador del centro deíctico (Haverkate, 1985: 7) cuando se refiere a temas que no solo le competen sino que parecieran incomodarla tal vez porque la responsable de la entrevista es una referente en estos temas. Respecto del repertorio de sus estudiantes, no recuerda situaciones de clase en las que se haya puesto el foco en sus lenguas de origen.

Admite desconocer las políticas en torno a las lenguas extranjeras y, si bien no define lo que es una política lingüística, opina que “tiene que ir integrada, en diálogo con el plan de estudios general” e “incluir más cuestiones vinculadas a la expresión oral”. Agrega, como pocos lo han hecho, la importancia de no quedarse con el componente “instrumental” e integrar el aspecto “cultural” de las lenguas, lo que haría más “significativa” la cursada e involucraría más a aquéllos/las para quienes la asignatura representa “un pesar”. Como la informante aborda la cuestión a nivel micro, focalizando en las asignaturas, la entrevistadora especifica la pregunta para llevarla a un marco más amplio que atienda a las políticas lingüísticas de toda la UNLu. En respuesta a ello, menciona, como un avance, la existencia reciente del CIDELE que representa una acción concreta de política lingüística. Al

ser un Centro que cumple con las tres funciones sustantivas de la universidad, no funciona como “un apéndice” de la estructura de la universidad, como lo serían, a su entender, las asignaturas de LE. En lo que hace a la internacionalización de los estudios, vislumbra un panorama “complicado” pues considera que se necesita una formación “más intensa” que la ofrecida en las carreras de grado. Por otro lado, y desde su lugar de coordinadora, manifiesta no haber participado en reuniones ni en comisiones en las que se haya debatido sobre las lenguas extranjeras, más allá de asuntos estrictamente curriculares como, por ejemplo, las equivalencias. Este escenario abona a la falta de centralidad de las lenguas en la UNLu a pesar de que en los discursos de los sujetos clave se las concibe como piezas fundamentales para la formación académico-profesional de todos sus actores.

Informante 5 (I5) – Autoridad superior no electiva. Entrevista realizada en 2021.

La entrevistada considera que las lenguas extranjeras juegan un rol “muy importante” tanto para el “crecimiento personal como institucional” y “muy relevante” para la comunicación y para acceder a distintos tipos de información. Recalca la creación del CIDELE como una acción que trasciende la enseñanza de las lenguas al cumplir un papel federador en la UNLu: “me pareció una excelente idea [...] permite acercar a toda la comunidad”.

Ante todo, vincula el interés por el aprendizaje y la enseñanza de una lengua con el ámbito académico-profesional. En este sentido, prefiere no aclarar cómo deben dictarse los idiomas, pero sus dichos muestran su posicionamiento sobre el tema cuando expresa: “no necesariamente poner idiomas en las carreras, pero sí, por lo menos, acreditar y que, desde la universidad, aquellos que no tienen ningún tipo de conocimiento los podamos ayudar”. La entrevistadora aprovecha para abrir el juego y expone la posible existencia de una tensión entre lo curricular, las cajas horarias y lo deseable, a lo que la entrevistada responde: “es un debate que no está cerrado”, eligiendo no profundizar y evitar así un tema un tanto incómodo.

Para la informante, saber una lengua es un proceso que contempla dos fases: por un lado, poder comunicar para sobrevivir y, por otro lado, una más “larga y compleja” que consiste en poder “comunicar con las personas, dar un discurso, entender lo que dicen [...] las expresiones idiomáticas [...] pueden descolocar”. Es de notar el lugar de privilegio que goza la oralidad en las representaciones sobre saber una lengua y su asociación directa con la comunicación. Klett (2005: 2) llama a esta representación *el mito de la oralidad* que “se manifiesta en la abundante argumentación *emocional* de los estudiantes a favor de las ventajas de poder hablar en una lengua extranjera”.

En lo que hace a su propio bagaje, acota que sabe inglés, que puede leer y entender algo de portugués pero que le requiere mucho más esfuerzo. Entre las lenguas relevantes, destaca el inglés por ser uno de “los idiomas más utilizados” y que permite, en la actualidad, generar redes académicas desterritorializadas. Hace notar también la importancia del portugués (“me parece interesante”) por la cercanía con Brasil, lo que propicia intercambios académicos y laborales. Se muestra dubitativa y reflexiva cuando piensa en una tercera lengua (“es difícil”). Luego de algunos silencios, agrega el francés (“sería interesante”) por la producción de conocimiento que existe en dicha lengua.

Así como para otros participantes, la presencia de las LE está directamente asociada a las carreras de grado y, sobre todo, al CIDELE: “el hecho de tener un centro de referencia [...] me parece importante [...] está revalorizando el lugar de las lenguas, [traza] un camino”. A pesar de ello, advierte, como docente, que se presentan serias dificultades cuando intenta compartir un artículo con sus estudiantes porque “una parte de ellos desconoce *el idioma*”.

Cabe destacar que, cuando alude al desconocimiento del “*idioma*”, se refiere al inglés, sin hacer aclaración y asumiendo que cuando se habla de una LE se la debe asociar por defecto al inglés, representación muy generalizada en la sociedad actual. Asimismo, manifiesta que “no” circulan lenguas o que al menos, no es algo cotidiano. En este punto, precisa que desde que está en la UNLu encontró muy pocas personas que hablaran otra lengua que no fuera el español. Su interés por las lenguas de los estudiantes se reduce “a nivel conocimiento” y no suscita este tipo de indagación de manera constante.

Cuando se aborda el tema de las políticas lingüísticas, la entrevistada las define como “un marco general de promoción de los idiomas, de determinados idiomas. Dentro de lo que son las políticas, tendríamos que ver qué enseñamos, cómo enseñamos, a quién y cuál es. Por supuesto, la relevancia dentro de la institución y en función de eso facilitar la creación de proyectos o apuntalarlos”.

De acuerdo con esto, una PL no se limitaría a la enseñanza, sino que abarcaría una mayor cantidad de perspectivas, de agentes y de acciones (promoción, proyectos). Por otra parte, desconoce que haya “documentación respecto de las LE [pero sí] cosas puntuales, aisladas, pero no una política general”. Señala, como otros informantes, la importancia de una política global que “debería tener sus patas en las distintas secretarías”, pero lamenta que, hasta el momento, se encuentre acotada a su “aplicación a las carreras de grado”.

Hacia el final de la entrevista y haciendo referencia a su área, su posicionamiento es más transparente y acota: “yo soy de la idea de acreditación de idioma y no necesariamente ponerlas como materias en particular, porque la carrera de administración es muy masiva

y por ahí se me hace difícil pensar en estrategias pedagógicas para cursos masivos partiendo desde cero en idioma inglés”. Como se advierte, una vez más restringe las lenguas al inglés.

Luego, agrega con sorpresa y a la vez con firmeza:

“pensándolo desde el punto de vista de la movilidad profesional (en administración), vos necesitás sí o sí poder comunicarte en otro idioma [...] en estas discusiones me enteré que era todo lectoescritura y me dije, pero ¿cómo, no hablamos? Ahí realmente me sorprendió porque mirándolo desde el punto de vista profesional [...] obviamente como vos decís, el aprender una lengua es todo un proceso y uno no pretende que dentro de una carrera profesional salgas hablando genial, pero sí me sorprendió y a mí me parecía importante esto de la comunicación oral”.

Esta cita es altamente reveladora, por un lado, del estado del conocimiento circulante con relación al trabajo que se realiza en torno a las lenguas y, por otro lado, de las inconsistencias que emergen de las palabras de los mismos informantes cuando opinan que el conocimiento de lenguas es *fundamental* pero que *no* pueden estar en el plan de estudios, cuando juzgan su aprendizaje complejo y largo en el tiempo y “desean” que en dos o tres cuatrimestres el estudiante termine manejando muy bien una o más lenguas en sus cuatro competencias.

Informante 6 (I6) – Autoridad Superior no electiva. Entrevista realizada en 2020.

Para el entrevistado, es “fundamental” y “muy importante” (adjetivos evaluativos que reitera en siete oportunidades) conocer lengua extranjera (LE) para llevar adelante una carrera científico-profesional a tal punto de decir que “no podría haber una carrera científica o profesional sin LE”. Es por eso que tampoco concibe su propia labor sin el conocimiento de la lengua inglesa. Según su parecer, saber una lengua “es bien concreto: saber leer, escribir, entender cuando te hablan, poder contestar”. Como se puede ver, la idea de completud en el conocimiento de una LE está muy presente en sus dichos. Basado en su experiencia personal, enfatiza en la relevancia de comprender la oralidad, dado que la comunicación “coloquial” a veces se torna “complicada”, cosa que no ocurriría cuando con la expresión de saberes técnicos debido a que “esas palabras son muy universales”. El informante dice manejar muy bien el idioma inglés gracias a lo estudiado en la escuela y de manera particular, a los intercambios académico-laborales y a la ayuda de “herramientas *on line*”. Menciona también su gusto por el italiano “por una cuestión de sangre”, idioma que restringe al contexto personal. Le resulta interesante conocer las lenguas de los estudiantes (“creo que sí”), pero intuye su carácter “complejo” en el contexto de estudio de carreras técnicas. Establece una interesante relación entre conocer las lenguas de origen

de los estudiantes con el diseño de políticas lingüísticas, ya que ese conocimiento puede “influir, sesgar o determinar” el enfoque.

El informante destaca que una universidad pública debe ofrecer la oportunidad de aprender una LE a aquellos que no la tuvieron. Sin embargo, cuestiona la manera de “implementarlas” sobre todo por las cargas horarias de los planes de estudio. Es por eso que resalta la necesidad de un “debate de cómo y en qué circunstancias ofrecer la enseñanza de idiomas”. Teniendo en cuenta lo acotado que se torna un plan de estudios debido a la producción incesante de saberes y su especialización, señala de manera contundente que el graduado pueda acceder a la lectocomprensión de los textos de referencia (“para mí lo esencial, es que sepan leer un texto [...] en principio técnico o de su experticia”), por ser “una competencia más fácilmente adquirible”. Respecto de su disciplina, indica que hay pocos libros actuales traducidos al español, de ahí la “necesidad cada vez mayor” de manejar LE. No obstante, se pregunta si esto representa una preocupación para la “gran parte” de la comunidad de la UNLu. Insistiendo en las necesidades de su área disciplinar, limita generalmente las LE al inglés.

Respecto de la circulación de lenguas, percibe que “circula más de una”. Cuando se profundiza en la pregunta, apunta directamente a las LE y en especial al inglés. En cuanto a las publicaciones en su campo, especifica que hay poco en español, que los rusos y los brasileños defienden mucho su idioma y que los francófonos y los chinos publican “cada vez más en inglés”. Es de destacar que el español es considerado como una lengua monolítica, ya que afirma que “con Uruguay, Colombia, Ecuador tenemos el mismo idioma [...], excepto Brasil el resto de los países latinoamericanos hablan el mismo idioma que nosotros”. En cuanto a acciones que las visibilicen, conoce sólo las generadas por el CIDELE. En este sentido, en numerosas ocasiones relaciona las LE con el CIDELE y subraya su carácter de “Centro”, es decir, de organismo que cumple con todas las funciones sustantivas de la universidad.

En lo que hace a políticas lingüísticas, expone reparos respecto de su real existencia: “creo que hay, no sé si hay políticas puntuales”, pero afirma con convicción que “la presencia del CIDELE ES una política lingüística”. Cuestiona si se le da la importancia que se merece pero considera que ese es otro tema. En cuanto a la internacionalización de la UNLu, reconoce que existe un cierto déficit respecto de los convenios con universidades europeas o de EEUU, “fundamentales para muchas áreas”. Admite un problema de subsidios a nivel interno, pero a la vez recalca que muchas universidades del extranjero podrían aportar ese financiamiento. Aclara que se poseen muchos convenios con universidades latinoamericanas “lo que está buenísimo [...] pero no nos podemos olvidar del resto [...] en

desarrollo científico y tecnológico, la punta está hoy en Europa, la punta está hoy en EEUU". Le resulta "esencial" poder celebrar acuerdos con Alemania, Francia, España, Japón y Rusia.

Para finalizar, retoma el tema de las políticas lingüísticas y agrega que es necesario "visualizarlas más". Considera que tal vez existan muchas acciones que no sean mencionadas como políticas lingüísticas: "eso implica que hay una decisión política de hacerlo, pero a veces no están escritas". Por tal motivo, insiste en que hay que otorgarles "un contexto, un marco legal y una normativa de planificación", deliberada y no casual.

Informante 7 (I7)- Autoridad superior no electiva. Entrevista realizada en 2021.

De manera general, cuando se interroga a los entrevistados acerca de la importancia de las lenguas extranjeras, en las respuestas predomina el verbo *parecer* ("me parece..."), que permite expresar una opinión sin certeza absoluta. En cambio, en este caso, la informante utiliza el verbo *entender*: "entiendo que las lenguas extranjeras son muy importantes". El uso de este verbo denota una cierta toma de distancia respecto del objeto de la enunciación, puesto que presupone una opinión basada en información. Se corre así de la exposición de un juicio totalmente subjetivo (*creo, considero*, etc.) y emite su opinión con menor compromiso de su palabra. Al respecto, cabe destacar que, durante sus verbalizaciones, los mecanismos de atenuación de la fuerza ilocutiva ("tal vez estoy equivocada", "es lo que yo veo", "no sé si es lo que corresponde", "no sé si me animaría"), los silencios y las vacilaciones ponen de relieve una cierta cautela en la expresión de su opinión al abordar temas que no le son muy afines.

Y esta distancia que supone el verbo *entender* se corrobora luego cuando dice: "más allá de que alguna vez en lo personal he renegado de esa importancia" (reparar en el énfasis con el que pronuncia el verbo *renegar*). El no poseer un manejo fluido del inglés tanto oral como escrito se ha convertido, algunas veces, en un escollo para el ejercicio de su actividad académica. En cuanto a las habilidades, remarca la utilidad del dominio de la oralidad ("cuando te podés comunicar desde lo hablado, [...] podés decir esta lengua me está sirviendo"). A su vez, admite que un solo cuatrimestre de inglés "no es suficiente" para poder abordar textos de especialidad, pero reconoce que "cuesta muchísimo" armar las cajas horarias de los planes de estudio. Cuando se aborda la presencia de lenguas extranjeras en la UNLu, la informante menciona en primer lugar al CIDELE, pero considera, como la mayoría de los entrevistados, que el Centro necesita más oferta y mayor difusión.

Por otra parte, subraya la circulación del inglés, pero sólo "en papel, [...] por los trabajos". Desde su postura, es la universidad la que debe ofrecer la formación en LE puesto que no todos los estudiantes han tenido la oportunidad de estudiarlas como para estar en condiciones de poder acreditar sus conocimientos. Al reflexionar sobre las lenguas a

enseñar y su impacto en el desempeño profesional, la informante destaca el inglés, el francés y el chino, este último por razones coyunturales de mercado.

En lo que hace a su repertorio lingüístico, manifiesta saber francés (“en teoría, podría hacer todo”), lengua que ha estudiado en la escuela secundaria, en la Alianza Francesa y en el CIDELE. Asimismo, dice poder leer en portugués (lengua que no ha estudiado pero que es “más sencilla”) así como leer y escribir “algo” en inglés, puesto que “entender y hablar [le] cuesta mucho”. Según lo vertido, las lenguas extranjeras no forman parte de su cotidianeidad y sólo parecen intervenir en su vida “cuando no [le] queda otra”. Es el caso del inglés y, a veces, del portugués, lenguas en las que tiene que establecer algún tipo de interacción por razones únicamente de índole académica. Aunque nunca lo pensó, estima que “estaría bueno” conocer la lengua de los estudiantes.

En las preguntas relativas a las políticas lingüísticas, la entrevistada muestra una cierta incomodidad pues, como se dijo más arriba, son temas que están alejados de su campo de acción. En este sentido, confiesa no haber escuchado ni intervenido en debates que involucren decisiones relativas a las lenguas, aunque luego recuerda haber participado en una reunión de la Comisión de Plan de estudio de Agronomía, respecto del lugar de las lenguas, en la que la acreditación de competencias fue dejada de lado en pos del ofrecimiento de una asignatura. Se adoptó tal medida con el fin de otorgar a todos los estudiantes la posibilidad de acceder a una lengua desde la institución y no por fuera de ella. Ante la intervención contextualizadora de la investigadora, la informante reconoce que, en el marco de las políticas de internacionalización, las oportunidades de los estudiantes de la UNLu se ven restringidas por la falta de manejo de LE. Para ilustrarlo, comenta una convocatoria para estudiantes de grado de Ingeniería en Alemania, para la cual uno de los requisitos era poseer conocimientos de alemán.

En esta parte de la entrevista se pone aún más de manifiesto la faz cambiante de las representaciones que se co-construyen durante la interacción (Gajo, 2002: 41). Incluso, el interés generado hace que se inviertan los roles y que la informante interroge a la entrevistadora, especialista en el tema. En efecto, a medida que reflexiona e interactúa con la investigadora, se hace evidente la toma de conciencia de la entrevistada (“claro, no me había dado cuenta”, “es verdad”, “sí, está bien”, “no lo había visto”, “surgió ahora”) del impacto que puede tener la existencia de políticas lingüísticas normadas. Efectivamente, sostener sólo acciones endogámicas dispersas hace que la universidad “quede por fuera” de acciones relevantes para la expansión de la institución y el desarrollo académico-profesional de sus actores. Si el intercambio informal entre decisores y especialistas puede ayudar a concientizar fenómenos, como queda de manifiesto aquí, la pregunta que surge es cuál podría llegar a ser el impacto para el destino de la universidad y de sus actores si se

instrumentalizaran instancias de diálogo concretas para la puesta en acto de políticas institucionales.

Informante 8 (I8) – Autoridad superior electiva. Entrevista realizada en 2021.

Considerada como “medios de comunicación”, a la entrevistada le “parece” que las lenguas son “fundamentales” para establecer contacto con otras personas y para acceder a información de “primera mano”, sin necesidad de aguardar su traducción. Justifica el adjetivo utilizado por las necesidades lingüísticas que conlleva el “mundo globalizado y tan conectado” actual. Es interesante que, cuando se refiere a los *locutores* de una lengua extranjera, ya no utiliza la modalidad epistémica (*parecer*) sino que recurre al verbo *sentir*. El poder de significación de este verbo se asocia, en primer lugar, con capacidades primarias provenientes de los cinco sentidos pero, también, a la capacidad de percibir vivencias de “las más internas y difusas” (Fernández Jaén, 2016: 205). Así, el valor modal que aquí adquiere *sentir* referiría a lo emocional. En efecto, la informante “siente” que los que tienen “dominio de una lengua”, aquéllos que tienen “esa facilidad de comunicación” son los que “rápidamente”, “sin mediar muchas dificultades”, logran relacionarse con otros. Como puede verse, el dominio de una LE traería aparejada, casi *per sé*, una habilidad también para la comunicación. Si tomamos la competencia sociolingüística del sujeto, el componente social vendría de suyo gracias a los conocimientos de orden lingüístico. Asimismo, nótese una vez más la representación que vincula el saber una LE con el dominio total de las cuatro macrohabilidades (cabe preguntarse si esta *exigencia* se da con otros tipos de saberes), como si no pudiera existir otra alternativa, es decir, diferentes grados de competencia según las perspectivas propias y las necesidades coyunturales. Por otra parte, el inglés, aparece “fundamentalmente” como la lengua que debe dominarse por su carácter “universal”. Sin desconocer su importancia, Bein (2020: 8) se cuestiona el motivo por el cual persisten, en nuestro país, representaciones cuestionables sobre el inglés que le atribuyen la virtud de todo tipo de éxito: académico, laboral, comunicacional, etc. Es por eso que el investigador propone el concepto de *fetichismo lingüístico* (por analogía al fetiche de la mercancía de Marx) para explicar la función de las lenguas para responder a determinadas funciones sociales de producción de bienes. En tal sentido, el inglés, por representar el idioma de algunas naciones geopolíticamente dominantes y por su supuesta universalidad, traería, en su esencia, el poder mágico de abrirnos las puertas para una inserción exitosa en la sociedad.

En lo que hace a su repertorio, la entrevistada admite que leer textos en otra lengua le requiere “un esfuerzo particular”. Durante muchos años, estudió inglés, motivo por el cual considera que es su “mejor opción”. Además, los cinco años de francés que tuvo en la secundaria le permiten “entender algo”. Como resultado de sus viajes de intercambio

estudiantil a Alemania, pudo adquirir algunas palabras y frases, aunque la lengua vehicular haya sido el inglés. Posee una cierta sensibilización a la lengua italiana de uso cotidiano gracias al contacto que tuvo con una vecina cercana, durante su niñez.

Desde su campo disciplinar de pertenencia, la informante dice no verse tan “urgida” por las LE dado que los temas que se tratan en el área de la educación están sobre todo atravesados por las problemáticas latinoamericanas. Por tal motivo, reconoce la mirada sesgada que esto puede acarrear cuando dice “hay información que nos perdemos”. Según su opinión, considera que las lenguas extranjeras, “en lo cotidiano, no están, no aparecen inclusive en la toma de decisiones de la gestión” y los documentos con los que se trabaja son siempre en español. La excepción se hallaría en los ámbitos de formación en los que se suele remitir a bibliografía en otras lenguas y donde “se da por supuesto que se puede acceder y comprender”. Si bien no fue mencionado durante la entrevista, en este punto toma relevancia implícitamente la lectocomprensión en LE que, por ser la modalidad imperante en el ámbito universitario, se asume como capacidad inherente a la práctica académica.

Respecto de las lenguas enseñadas en la UNLu, manifiesta que la oferta que se tiene “está bien”. Concede que no se incluyen “lenguas nativas” por encontrarse, en nuestro país, “negadas y ocultas” aunque se pregunta si les cabe un lugar en la formación superior. Para la entrevistada, la toma de decisiones respecto de las LE en la UNLu se realiza de “manera automática” y, siguiendo las últimas tendencias, con un formato que no le “cierra nada” por ser “el peor”: “el invento de la acreditación de saberes”. Según ella, esto responde a un “criterio economicista”, en el que se deja de lado la intervención de los especialistas en la materia de la institución y que terminó siendo “un obstáculo en el armado de la propuesta pedagógica” y “un trámite para sacarse gente de encima”. La postura de la informante respecto de la seriedad con que se toman actualmente las decisiones en torno a las LE resulta evidente dada la profusión de términos con carga axiológica negativa.

Cuando se aborda el tópico de las políticas lingüísticas, la entrevistada expone la dificultad que tiene para dar una definición en términos generales y prefiere otorgarle a la pregunta un escenario concreto, como es la universidad. De todas maneras, su respuesta se desvía y se enfoca en la necesidad de que exista en la UNLu un “trabajo fuerte y profundo en relación al español para mejorar la expresión y la escritura” pues le resulta “fundamental” para la formación del estudiante universitario. Por tercera vez aparece este adjetivo cuando se plantea el rol de las lenguas vernáculas o extranjeras en el perfil del egresado, hecho que condice con las apreciaciones, en mayor o en menor grado, de la totalidad de los participantes en la entrevista. Por otro lado, destaca las prácticas sostenidas de lectura y escritura para desarrollar la reflexión como “proceso autónomo y mediado”. Cabe subrayar que aquí aparece el concepto de sujeto mediador (Bruner, 1983: 8) que actúa como

andamiaje de otro cuando los niveles de competencia son desiguales, lo que denota una reflexión previa y un interés particular de la informante sobre el potencial epistémico de la lectura y la escritura.

Volviendo al aprendizaje de LE, declara que en el nivel secundario “no está muy bien focalizado” pues se basa en la enseñanza de estructuras gramaticales y no en la comunicación, pero, por otro lado, admite que la universidad no puede resolver “lo que allí no sucedió”. Cuando la interlocutora reencausa la pregunta sobre las políticas lingüísticas, la informante expresa con tono seguro que, en la UNLu, “no se incluye ningún tipo de reflexión” o de “toma de decisiones” que involucre a las lenguas, más allá del debate que se ha instalado últimamente acerca del lenguaje inclusivo o de las iniciativas particulares de los propios docentes que muchas veces están invisibilizadas. Es por eso que concluye con contundencia que “no hay una política lingüística que esté pensada” puesto que no cree que sea “una preocupación”. Ante la intervención de la investigadora, y por tener al Centro ya “naturalizado”, la entrevistada asiente que el CIDELE sería tal vez el único resultado tangible de una toma de decisión concreta.

Informante 8 (I8) –Autoridad superior electiva. Entrevista realizada en 2021.

La investigadora inicia la conversación preguntando al entrevistado cómo valora la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Luego de un silencio y de la intervención reformuladora de la responsable, el informante se aparta del juicio valorativo solicitado y responde desde el plano estrictamente personal con una expresión de deseo: “a mí me gustaría leer materiales que se generan en otras lenguas”. Luego retoma la pregunta y manifiesta que le parece que “está bueno” que la universidad ofrezca formación en lenguas extranjeras aunque considera que la oferta debería ser mayor. En cuanto a lo que es *saber* una lengua, el entrevistado vuelve a la auto-referencialidad, en este caso para expresar “yo necesito (...) mi necesidad puntual es leer en otras lenguas”. Rescata también la gran utilidad que le representa la comprensión oral en portugués, por su contacto con organizaciones sociales del Brasil y, a su vez, admite que este interés no se proyecta sobre otras (“no tengo ningún objeto de interés en otras lenguas, capaz los podría tener”). Para ejemplificar, relata su experiencia durante un viaje con estudiantes al sur de Brasil en la que menciona la relevancia que cobró la lectocomprensión en la lengua de dicho país:

“parece que lo estamos usando poco, habría que ver qué está haciendo el resto de los colegas... cuando el texto está solamente en el idioma, lo tenés que leer y es muy importante [...] hay un ejercicio que los estudiantes pueden hacer que no sé si lo estamos aprovechando [...] capaz que podríamos poner a los estudiantes en situaciones de por lo menos de lectura de textos breves”.

Esta cita es muy llamativa pues las sugerencias que el informante realiza en materia de lectocomprensión (“habría que ver”, “pueden hacer”, “capaz que podríamos”) remiten a las prácticas efectivamente desarrolladas en las asignaturas de lenguas extranjeras en la universidad, basada en la lectura de textos de estudio.

Cuando se toca la temática de la presencia de las lenguas extranjeras en la UNLu, el entrevistado retoma las estrategias ya utilizadas y aborda la respuesta desde su experiencia personal, por lo que predomina el uso de deícticos de la primera persona (“*Yo tengo un recorrido porque fui de estudiante en la UNLu*”, “*me vinculé con LE a través del inglés*”) y el relato de anécdotas (“*me pasó que un compañero...*”, “*cursé con Rosa*”). La responsable reencausa la pregunta y el informante reconoce que, en realidad, la circulación de lenguas es tan acotada en la UNLu que imperaría una suerte de monolingüismo, hecho que, desde su punto de vista, surgiría como respuesta a una marcada tendencia institucional al endocentrismo: “falta instalar ese vínculo con el mundo de habla hispana y de otras lenguas [...] es parte de la UNLu en general, de su encierro”.

En lo que hace a las lenguas a enseñar en la UNLu, el entrevistado responde de manera más general y prefiere referirse al gran “déficit” de formación en portugués a nivel del sistema educativo nacional, por el vínculo ya mencionado con el país vecino. Esta falencia la extiende a todos los campos del saber escolar y, en particular, a las lenguas extranjeras (“aprenden muy poquito”). Además, menciona “obviamente, el inglés por su nivel de internacionalización, el francés también y no sé las lenguas nativas”. Sobre éstas últimas, considera que sería interesante incluirlas en la formación de los maestros y de los licenciados en Educación, como “formas de acercamiento, tener elementos para interactuar con algunas poblaciones”. Asimismo, agrega la importancia que tiene conocer las lenguas-cultura de origen de los estudiantes para “convertirlo en un objeto de reflexión” del aula.

En cuanto a su repertorio lingüístico, el informante dice poder leer en inglés (“gran esfuerzo”, “con algunos recursos al lado”), en portugués (“bastante fácilmente”, “por los viajes”) y en italiano (“comprensión superficial”, “cotidianamente [...] solo cuando era chico”). Lamenta tener “un déficit muy fuerte en la formación del secundario” donde siente no haber aprendido “nada” a pesar de haber aprobado siempre. En contrapartida, valora lo aprendido en la universidad pues le resultó “muy útil, muy valioso”. En otro orden de cosas, confiesa al principio desconocer en qué consiste una política lingüística aunque luego, gracias la redirección de la especialista, la define como “un campo de problemas que tiene que ver con las lenguas, que tiene mucha densidad”. Para ilustrar lo dicho, cuenta su experiencia con comunidades campesinas que, según su óptica, “han logrado una síntesis de crítica a la política lingüística que viene del estado nacional durante el siglo XX”. Concede

que, si bien la invisibilización de las lenguas aborígenes es una problemática que le interesa, no siempre la tiene “presente como iniciativa política”, por lo que no se ha detenido a “problematizar” en ella. Como producto del carácter heurístico del intercambio discursivo, toma conciencia explícita de que “estaría muy bueno que aparezcan” esas lenguas calladas para devolver la palabra a sus protagonistas. Tomando como eje la UNLu, no cree que la institución posea una política lingüística e incluso se arriesga a decir que “no hay política de nada”. Cabe señalar la repetición del adverbio “no” (seis veces) y las risas que, siguiendo la célebre cita de Bergson (1924: 11), esconderían una intención de complicidad con el interlocutor.

De todas maneras, considera que las políticas en materia de lenguas se toman tanto dentro del Departamento de Educación (formación de los equipos, asignación de recursos), en las Comisiones de Plan de estudios (presencia y modalidad en las diferentes carreras) y los lugares de discusión vinculados a la internacionalización de los estudios, de los cuales se siente “un poco ajeno”. Por último, menciona al CIDELE como “un problema” pues su creación ha necesitado “unos cuantos codazos” para que se le diera el lugar que merece como Centro abocado a las lenguas extranjeras y al servicio de la comunidad interna y externa de la UNLu.

Informante 10 (I10)- Autoridad Superior electiva. Entrevista realizada en 2021

Al inicio de la conversación, la responsable recuerda el contexto y propósito de la entrevista para pasar luego a indagar acerca de sus representaciones en lo referido a la importancia de saber lenguas extranjeras. La informante expresa que, en estos días, más que importante “es fundamental” dado que se trata de una “herramienta de comunicación” y que, justamente, la comunicación “es lo que está necesitando este mundo”. Manifiesta además “que se va a convertir en una demanda para responder”, en particular, a las aspiraciones de las nuevas generaciones de “recorrer el mundo”. Por eso, destaca las capacidades de comprensión y expresión oral, “que son las más complejas” e “interesantes” porque, además de lo “normativo”, intervienen “factores culturales”. En la misma línea de razonamiento, opina que se debe “superar” la focalización individualista en la lectocomprensión puesto que, según su óptica se puede leer y comprender gracias al “uso de software”. Se podría decir, entonces, que la entrevistada deposita una gran confianza en las aplicaciones informáticas y en el desarrollo de la comunicación oral como clave de integración y salida al mundo. Por tal motivo, plantea que, “en los Planes de estudio, la lengua tendría que mirar a desarrollar las capacidades de comunicación oral”. Una vez más, se observa, en las entrevistas, la alusión al enfoque “comunicacional” (Richards y Rodgers, 1986: 16-20) que ve a la lengua sólo como una herramienta para la creación y

mantenimiento de las relaciones sociales interpersonales y que pone el acento en las habilidades orales.

En lo que hace a la presencia de las LE en la institución, manifiesta, entre risas, que “no hay una vida de las LE en la UNLu”. Una tímida circulación tendría lugar en la academia “por obligación disciplinar” y relacionada “muy claramente” con el inglés. Por otra parte, habría una casi total ausencia de LE en las diferentes dependencias y lo ejemplifica diciendo que los actores responsables de los convenios no manejan ni siquiera “mínimamente inglés”. En algún momento, acota que “apareció el portugués” pero advierte una cierta “resistencia” hacia esa lengua por parte de los argentinos. Desde un enfoque más amplio, considera que los idiomas de los migrantes “se fueron perdiendo”, como el italiano pero nota un “rescate” de las lenguas de los pueblos originarios. De hecho, piensa que se podría ampliar el esquema de la oferta de lenguas con el fin de incluir lenguas originarias y orientales. En cuanto a la presencia de las LE en los documentos, la informante menciona que se visualizan en los Planes de estudio y en la bibliografía de los Programas de las asignaturas. Añade que los/las docentes intentan, por lo general, incluir las ediciones traducidas al español pero, cuando no es posible, quedan en su lengua original. En su vida profesional, como ingeniera, las lenguas extranjeras representan “un plus” pero no lo percibe de la misma manera para su labor de gestión en la UNLu. Si bien, según sus dichos, no habría presencia de LE en la institución, agrega “todavía”, de manera que vislumbra, en un futuro más o menos inmediato, una mayor circulación de lenguas gracias al afianzamiento del CIDELE, Centro que aporta “esperanza” a la situación precaria de las LE en la UNLu y del cual se siente parte, al utilizar el posesivo de la 1ra persona del plural “nuestro”. Es de destacar el uso del sustantivo “vida” como cualidad de las lenguas, otorgándoles así un carácter animado, como se puede ver también arriba, en el uso del verbo “mirar” cuyo agente exige el rasgo animado o humano. Es obvio que las lenguas no son organismos biológicos pero, en algún sentido, para los locutores, como en este caso, tienen una cierta vida: algunas mueren, otras persisten y no cesan de evolucionar de acuerdo con las necesidades de las comunidades para adaptarse a los entornos físicos y sociales. En este mismo sentido, la entrevistada cree necesaria una sensibilización en el uso del lenguaje inclusivo, puesto que las “lenguas son vivas [...] y van cambiando”.

La falta de presencia de LE mencionada arriba tendría su correlato en la “tibieza” con la que se han ido consolidando los procesos de internacionalización, producto de una cierta “inercia” “presente en el ADN” de la institución que frena toda acción hasta tanto se la “lleve puesta la realidad”. Estos se materializarían sólo en los intercambios estudiantiles pues no es una acción aún “demasiado instalada en la UNLu”. Al igual que otros/as entrevistados/as, no tiene registros de movilidad de estudiantes por fuera de los países de habla hispana (Colombia, México). Sin embargo, ha podido advertir que, por más que se

hable una misma lengua, la interacción en distintas variedades y el encuentro con distintas culturas exponen dificultades no siempre previstas como, por ejemplo, el sistema de medidas con los mejicanos.

Respecto de su repertorio lingüístico, dice leer, escribir y hablar en inglés, lengua en la que ha “invertido” muchos años de su vida. Reconoce haber recibido una formación basada en los conocimientos declarativos de la lengua (“sintaxis, semántica”) por lo que duda de su real desempeño, en esos años de Cultural Inglesa, si hubiera tenido que comunicarse en Londres. Lo planteado por la informante nos remite a la Didáctica Declarativa que postula, a nuestro entender de manera poco satisfactoria, que aprender estos contenidos redundará de manera lineal en el desarrollo las cuatro macrohabilidades: “se brindan conocimientos teóricos para alcanzar un conocimiento de orden procesual” (Pasquale *et al.*, 2010: 37). A su vez, la entrevistada puede leer en portugués, “por necesidad” académica, pero la “agota escuchar ese idioma” si la exposición se prolonga en el tiempo. Gracias a la escuela secundaria, puede leer, escribir y comprender oralmente el italiano aunque le cuesta hablarlo. Se trata de una lengua que “se escuchaba en su casa” a través de la música por lo que esa familiaridad la hace “sentir cómoda” con esa lengua. Cabe destacar que el componente musical de su infancia estaba también atravesado por el canto de su madre en guaraní y de su abuela en gallego. En su entorno hogareño, circulaban además “reacciones espontáneas”, como retos o malas palabras en alemán, por parte de su abuelo cuyas raíces provenían del norte de Italia lindero con la antigua Prusia. Esto se fue perdiendo con el tiempo y, hoy en día, suele mantener intercambios breves únicamente con sus hijas que se interesan también en aprender otras lenguas. Al respecto, señala “que lo hacen con más naturalidad” pues no se trata de una “obligación impuesta” sino que responde a una realidad global actual. Por otra parte, cuenta que hay lenguas que “reconoce” como, por ejemplo, el francés, debido al ámbito de la gastronomía. Por lo visto, la entrevistada demuestra ser muy consciente de su infancia plurilingüe y de las diferentes capacidades que maneja en distintas lenguas. Este interés, se aprecia asimismo en su acercamiento a las lenguas de origen de los/las estudiantes por lo que los incentiva a hablar, e incluso, a presentar tareas en sus propias lenguas, como ha ocurrido con un trabajo práctico cuya resolución fue redactada, en algunos casos, en aymara, guaraní y japonés. Señala que esto resulta más fácil con los paraguayos pero que con los bolivianos es más dificultoso por tratarse de una comunidad a la que “le cuesta entrar en confianza”.

Cuando se la interroga acerca de lo que es una política lingüística, menciona directamente una acción concreta: la creación del CIDELE. Considera que, a pesar de las “remadas” que implicó su génesis, tener un Centro es esencial para “generar conocimiento [...] más allá de enseñar idiomas que, como política, se queda cortita”. Pondera así la “centralización” de la gestión de las acciones sustantivas de la universidad y subraya la relevancia que podría

tener para la comunidad, la inclusión de “cuestiones culturales que sean transversalizadas por lo lingüístico” como, por ejemplo, “armar congresos y cerrarlos con bandas musicales que canten en todos los idiomas”. Esta idea tal vez conecte con su aproximación musical y afectiva a las lenguas durante su niñez. En lo que hace a los agentes de estas políticas, estima que “el rol del ápice estratégico de esta pirámide que es la universidad es incentivarlas” pero que corresponde a los expertos del sector táctico “definirlas” y a “otras responsabilidades generar las condiciones para que esas políticas se puedan llevar adelante, como poner presupuesto”. Para ella, los agentes que toman decisiones de acciones que involucran a las LE son las Comisiones de Plan de estudios, cuerpos colegiados en los que impera la opinión de los docentes. Por otra parte, cree que existen debates sobre el lugar de las lenguas cuando se discute acerca de las acreditaciones de las carreras, pero en los que “no intervienen nunca los docentes de lenguas extranjeras”, por ser ámbitos “muy endogámicos”, motivo por el cual “es muy sesgado lo que sale resuelto”. Opina que en estos debates existen “bandos”, uno de los cuales sostiene que es suficiente que el/la estudiante sepa leer un texto técnico, posición que, según su parecer, es demasiado individualista y anacrónica puesto que los ingenieros “de este mundo cada vez más globalizado” trabajan en equipos multidisciplinarios. Es por eso que retoma su idea inicial según la cual “más allá de poder entender textos en otro idioma está la cuestión de la comunicación”. En los estamentos por fuera de la universidad en los que ha participado (CONFEDI, CIN, CRUP), los debates se dan en el mismo sentido, es decir, las universidades públicas tendrían a las lenguas como “relleno” con la lectocomprensión, “lo que se puede dar libre al terminar la carrera” por lo que ese “idioma no interactuaría” durante el transcurso de la carrera.

Informante 11 (I11)- Dirección Nodocente. Entrevista realizada en 2021.

Durante su intervención, la entrevistada otorga mucha importancia al estudio de lenguas, como vectores de una cosmovisión única y particular y manifestaría un cierto *pudor* respecto de las lenguas. En este sentido, resulta interesante el verbo utilizado cuando se le pregunta qué es saber una lengua: “*espíar* otras formas de ver el mundo y de pensar”. En su definición de *espíar*, el diccionario de la RAE incluye “observar disimuladamente”. El conocimiento del genio de una lengua parecería ser, por un lado, un acto interesado de intromisión y, por otro lado, una empresa casi inalcanzable, idea que se reafirma cuando dice “creo que es un poco utópico o ideal”. En sus dichos, aparece la idea de lengua indisociable de la cultura: “una lengua estudiada por fuera de la cultura es sin vida”. Vincula el contacto y la apertura al mundo con la pluralidad de visiones que aportan las lenguas: “la presencia en el mundo de una multiplicidad de culturas y de sus medios de expresión, sus lenguas”.

Advierte que, en las comisiones de factibilidad de carrera en las que ha participado, “las lenguas siempre quedan un poco relegadas [...] se lo pone como algo necesario pero que no puede ocupar mucho”. Según su parecer, las lenguas extranjeras estarían “desconectadas” del resto de las asignaturas, sin embargo, le parece “fundamental” conocer las lenguas y la cultura de los estudiantes, aunque aclara que no “es necesario para ser docente”. Desde una perspectiva más personal, comenta que el “99% de [sus] comunicaciones son inglés”, ya sea para acceder a los textos académicos en su lengua original, ya sea para comunicarse oralmente durante sus viajes al extranjero o para practicar con su familia. El inglés es una lengua que estudia “desde siempre”. Por su parte, el francés y el italiano no los utiliza, excepto cuando viaja o cuando desea leer un texto relacionado con su carrera (Filosofía).

Si bien reconoce que “no [le] gusta pensar en un criterio utilitario” y que duda con tener incluso algún criterio de elección, enfatiza en el estudio del inglés como “lengua franca”. Desde el punto de vista de su ejercicio profesional, subraya que, a nivel de equipo de trabajo, lo ve como “una necesidad urgente” ya que “genera obstáculo que todo el equipo no tenga el mismo acceso a la lengua”. En las prioridades lingüísticas, incluye al portugués y postula que ambas lenguas son necesarias “para el trabajo, desde un punto de vista instrumental”. Menciona al francés, pero por su “cadencia particular”. Podríamos decir que en su apreciación sobre esta lengua intervienen aspectos de fonostética: “las lenguas, lejos de ser simples instrumentos útiles, son también manifestaciones de la belleza” (Maffi, 2002: 20). Sin embargo, recalca que es esencial tener en cuenta las diferentes necesidades lingüísticas en función de las carreras y de los puestos ocupados en las distintas dependencias.

La entrevistada destaca reiteradamente la gran importancia de la lectocomprensión en la formación general de los estudiantes. Por otra parte, considera muy útil poder comunicar oralmente en otra lengua a nivel académico-profesional. Cabe resaltar que, cuando hace mención a la importancia de la comunicación en LE, asocia este concepto a la oralidad. La trascendencia que le atribuye a la lectura y a la comunicación oral se resume en esta cita:

“creo que lo básico es comunicarse con otro, pero para mí es muy importante comprender un texto y por más que pueda comunicarme si yo no puedo comprender un texto en esa lengua, no siento que la conozco [...] son dos cosas con fines diferentes, pero para mí son las dos muy importantes”.

Sin dudar y en tono categórico, expresa que circula una única lengua en la UNLu (“yo creo que una lengua”) y que la circulación de otras lenguas es muy reducida: “puede haber algo de inglés en cuestiones muy puntuales, pero no sé si se puede decir circulación”. En otras palabras, nota una cierta invisibilidad de las LE, más allá de su presencia en lugares

específicos como el CIDELE y las carreras de grado, por lo que señala la importancia de que exista una política lingüística deliberada y visible. En cuanto a los estudiantes extranjeros, aclara que la mayoría es de origen latinoamericano por lo que no ve diferencias: “no muchos hablantes que no sean del español”.

En lo que hace a una política lingüística en el marco de la UNLu, la informante la define como “una decisión, un plan, una decisión tomada por el órgano de gobierno, por el Consejo Superior, un plan determinado para lograr algún objetivo que tenga que ver sobre todo con la enseñanza de las lenguas”. Como se puede ver, circunscribe el alcance de una política lingüística al ámbito de la enseñanza. Por otro lado, estima que no existe una política lingüística en la UNLu (“no, me parece que no”), aunque se percibe una contradicción pues, según su definición, una PL define la enseñanza de LE y, si en la UNLu se enseñan LE, habría efectivamente una PL. Sin embargo, en sus posteriores respuestas se advierte que para la entrevistada una PL tiene que ver con algo formalizado, planificado e integral. Es por eso que duda respecto de cómo catalogar el surgimiento del CIDELE:

“lo que sí existe es el centro CIDELE, no sé si como política institucional, me parece que no, por ahí la creación es parte de una política [...] pero como una política integral no lo veo formalizado, pero se empezó por eso, por la creación de un Centro que me parece perfecto, pero no sé, no lo veo como parte de un todo que esté expresamente planificado”.

Por otro lado, recuerda vagamente alguna reglamentación ligada a contrataciones laborales y desconoce debates o discusiones que involucren las LE en los ámbitos en los que se desempeña puesto que no parece ser un tema que se encuentre entre las “preocupaciones de los órganos de gobierno y de la comunidad en general”.

Informante 12 (I12) - Dirección Nodocente. Entrevista realizada en 2021.

Ante la pregunta acerca de la importancia de las lenguas extranjeras, el entrevistado manifiesta tener “dos opiniones” al respecto. Por un lado, asevera que “el dominio de alguna LE, principalmente el inglés”, es “indispensable” para el campo disciplinar vinculado a la tecnología. Por otro lado, afirma que, para otros campos del conocimiento, “no es tal el nivel de exigencia” en LE aunque admite que son “sumamente necesarias”. Como se puede ver en las unidades léxicas utilizadas, la relevancia del estudio de LE en la universidad se encuentra condicionada por el campo profesional de pertenencia. En este sentido, reconoce que el manejo de una sola lengua puede generar una mirada sesgada sobre la realidad y que hoy en día no se puede formar estudiantes de grado y pregrado “sin el dominio de una segunda lengua.”

Respecto de su repertorio lingüístico, el informante manifiesta poder leer y escribir “dignamente” en inglés, gracias a los estudios realizados en institutos durante su niñez, pero reconoce tener un “muy bajo nivel de comprensión oral”. Cabe destacar que, al comentar su recorrido personal con las lenguas, su expresión se tiñe de titubeo y se trasluce una cierta incomodidad cuando dice poder comunicarse de manera “vergonzosa” (“es horrendo”). Si bien admite poder intercambiar con un par en inglés, la cuestión fonética tiene un peso muy considerable en su apreciación sobre lo que es hablar *bien* una LE, puesto que su representación se encuentra anclada en el modelo aún muy arraigado del *locutor nativo ideal* (Klett, 2011: 5). En su caso, utiliza la lengua inglesa en intercambios informales familiares, para escribir resúmenes o artículos y le resulta de importancia para la dependencia en la que se desempeña, sobre todo, debido a la documentación necesaria para la tramitación de las becas de los estudiantes. Agrega que puede leer y comprender oralmente “bastante bien” el portugués, aunque el costo cognitivo llega a saturarlo, si la exposición a la lengua es prolongada. Por último, declara conocer palabras sueltas de uso cotidiano de italiano y de francés, incorporadas gracias a los viajes efectuados.

Es llamativo que, cuando se lo interroga acerca de lo que es *saber* una lengua, cambia naturalmente este verbo por *dominar* y centra toda su respuesta en ese concepto. Según la RAE, *saber* implica “estar instruido en algo”, en cambio, *dominar* alude a “tener dominio sobre algo” y a “conocer bien”, lo que supone una mayor experticia. Este verbo se hace muy presente a lo largo de sus verbalizaciones y cristaliza una representación muy frecuente en el imaginario colectivo según la cual las lenguas, para poder usarlas, deben dominarse totalmente, lo que nos remite, una vez más, al mito de la completud (Klett *op. cit.*). Abona a esto la convicción que se trasluce en su definición: “dominar una LE es poder leer, escribir, escuchar y hablar”. Nótese el uso canónico del verbo *ser* en presente como forma de lo “universal, a-temporal y a-circunstancial” (Marín y Hall, 2007: 92). La contundencia de su definición se ve reforzada cuando dice: “hoy lo tengo clarísimo”. En otras palabras, el dominio de las cuatro capacidades se presenta actualmente ante sus ojos como algo evidente (potenciado por el superlativo). Tanto es así que el conocimiento parcial de una lengua es juzgado como una “deformación” que genera la creencia falsa, tanto en estudiantes como en los propios docentes, de poder “defender[se]” en una LE. Por tal motivo, cree necesario generar un debate sobre lo que es conocer una lengua ya que, según su parecer, la cuestión se suele plantear muy “livianamente”.

Por tal motivo, para el informante, la capacidad de comprensión lectora “no alcanza” dado que se trata de un “concepto viejo”, “pasado de moda”, que se encuentra “largamente superado” y cuyo impacto puede generar un perfil de egresado “que tendrá un campo laboral limitado y un acceso al conocimiento acotado”. Según su opinión, no sólo debería haber cursos en los que se trabajen las cuatro competencias en los primeros años de las

carreras sino también actividades, en los últimos años, en las que se ponga en práctica el saber hacer en una segunda lengua. Por otra parte, destaca que redactar en una LE “no es tan complejo”, gracias a los traductores automáticos pero que, el escollo principal, son las capacidades orales de producción y de recepción (situación que esté muy relacionada con su propia experiencia). Salta a la vista su opinión negativa sobre el desarrollo de competencias parciales, en particular, la lectocomprensión en LE, de implementación generalizada en las universidades de nuestro país.

En otro orden de cosas, el entrevistado no ve presencia de lenguas extranjeras en la UNLu, fuera de lo curricular, e ilustra su opinión diciendo que no recuerda “haber visto propuestas de actividades extracurriculares o congresos o seminarios en los cuales se ofrezca una segunda lengua para el evento”. Tampoco considera que circulen lenguas extranjeras en la universidad. Mientras reflexiona sobre la pregunta, rememora un curso de lengua de señas para el personal administrativo que ha tenido un impacto en lo cotidiano, sobre todo en lo que hace a la atención al público. En ese sentido, señala un curso de inglés para el mismo público, pero de acuerdo con su experiencia, no ha visto “a nadie que le haya tocado la situación de atender con una segunda lengua”. Confirma sus dichos apelando a los programas de movilidad estudiantil que son exclusivos para hispanohablantes.

En cuanto a los debates sobre LE que contaron con su participación, el entrevistado alude a una discusión, en el marco de la carrera de Contador público, en la que el eje central fueron los recursos económicos disponibles para poder dar respuesta al dictado de cursos de LE, y en la que la cuestión lingüístico-académica fue soslayada de plano. Asimismo, acota que le “duele” la ausencia de discusión con el fin de evitar la confrontación pues “degrada el nivel de la toma de decisión”. Dicho esto, resalta las buenas perspectivas que se abren a futuro gracias a la existencia del CIDELE y espera que se pueda consolidar el arraigo de “una segunda lengua en la cultura institucional”, más allá de la oferta curricular. Es de destacar que, durante toda la entrevista, el informante se refiere a una “segunda” lengua. Tal vez, su búsqueda de completud y de dominio, en adhesión al modelo de *locutor nativo ideal* arriba mencionado, lo lleven a plantear tal restricción y a no apuntar a un plurilingüismo con competencias parciales, “o sea la promoción de aprendizajes selectivos que se pueden ir complementando con el tiempo” (Klett y Pasquale, 2013: 61).

Para concluir, considera que, en términos institucionales una política lingüística consiste en “tener, como universidad, dentro del plan estratégico, directrices que orienten [la vinculación] con organizaciones u otras instituciones de educación por fuera de lo que es el horizonte de habla hispana”. Con esta definición se advierte la relación directa que establece entre las lenguas extranjeras y los procesos de internacionalización de la universidad “para el intercambio de docentes y estudiantes”. En relación con la UNLu, cree

(modalización de duda) que no existe una política lingüística institucional más allá de la creación del CIDELE que, a pesar de la resistencia que tuvo inicialmente, se pudo concretar gracias a la “energía” de su mentora. Según sus dichos, el CIDELE, como otras iniciativas, surgió del apoyo a una acción aislada y no como respuesta a un objetivo del plan estratégico de la institución.

Hasta aquí, los análisis discursivo y de contenido de las verbalizaciones de nuestros informantes. En el capítulo que sigue, nos abocaremos a dar cuenta de algunas conceptualizaciones posibles, originadas en la relación entre los conceptos clave de nuestra investigación y las verbalizaciones recogidas (Cf. 4.2.3- Conclusiones a partir del corpus de verbalizaciones obtenidas mediante la entrevista).

Capítulo 4: Conclusiones

Introducción

En este capítulo daremos cuenta de dos tipos de conclusiones elaboradas durante el proceso de investigación: el primer tipo reagrupa conclusiones de carácter teórico y, el segundo, conclusiones extraídas del análisis de los corpus tanto documental como de verbalizaciones.

Entre las conclusiones del primer tipo situamos aquellas que remiten a los conceptos clave de esta investigación. Para la elaboración de estas conclusiones hemos procedido a partir de los aportes del marco teórico y de nuestras propias conceptualizaciones, en un esfuerzo por contextualizar el conocimiento construido.

Con respecto al segundo grupo de conclusiones, diremos que fueron elaboradas a partir de los análisis realizados sobre los corpus en tratamiento, considerados unidades de análisis en sí mismos, independientes y autónomas. Por otro lado, estas conclusiones particulares se acompañaron de conclusiones surgidas del entrecruzamiento de los corpus con el fin de presentar una visión de conjunto de los datos recabados y analizados, mediante diferentes técnicas de recolección y análisis, en cumplimiento del objetivo general de este estudio, a saber: “Conocer y describir para comprender qué políticas lingüísticas ha desarrollado la UNLu a través de los años y qué relaciones se establecen entre esas políticas, el capital lingüístico institucional, los repertorios lingüísticos de los actores y las acciones de planificación lingüística desarrolladas”.

4.1- Conclusiones teóricas

4.1.1- La política lingüística y la planificación lingüística en la UNLu: algunas características

Partimos del supuesto que en la UNLu existe una *política lingüística* en tanto y en cuanto, los órganos de gobierno de la institución (HCS, Consejo Departamental) han asumido, en el devenir de la institución, decisiones respecto de las lenguas, en general y de las lenguas extranjeras en particular). En el marco de nuestra universidad, entendemos a las políticas lingüísticas como el conjunto de decisiones y de acciones promovidas por los estratos de cogobierno universitario cuyo objeto principal son las lenguas (materna, extranjera u otra) y que dan lugar a la implementación de medidas concretas de orden lingüístico y no

lingüístico, involucran recursos específicos y generan escenarios lingüísticos comunes para la amplia mayoría de los actores de la comunidad universitaria. Señalaremos algunas de estas decisiones de política lingüística, ordenadas en el tiempo.

La decisión de política lingüística más antigua y que se reedita con cada carrera nueva o modificación de plan de estudios de una carrera ya existente es *la inclusión/exclusión de las lenguas extranjeras* en los planes de estudios de las carreras de pregrado, grado y posgrado de la UNLu. Esta decisión estuvo y está acompañada de otra que no es menor: *qué lenguas extranjeras se incluyen*.

El cuadro 1 muestra la oferta de lenguas extranjeras en las diferentes carreras de grado de la UNLu; el cuadro 2, aporta la misma información, pero con respecto a las carreras de posgrado

Carrera	LE
Tecnicatura Universitaria en Industrias Lácteas	Inglés
Tecnicatura en Inspección de Alimentos	Inglés
Ingeniería Agronómica	Inglés
Ingeniería en Alimentos	Inglés
Ingeniería Industrial	Inglés
Licenciatura en Administración	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA
Contador Público	inglés, francés o portugués (en ese orden)
Licenciatura en Ciencias Biológicas	Inglés
Licenciatura en Ciencias de la Educación	inglés o francés o portugués
Licenciatura en Comercio Internacional	inglés y portugués
Licenciatura en Educación Física	inglés o francés o portugués
Licenciatura en Educación Inicial	inglés o francés o portugués
Licenciatura en Enfermería	inglés o francés o portugués
Licenciatura en Gestión Universitaria	Lengua extranjera
Licenciatura en Historia	inglés o francés o portugués
Licenciatura en Geografía	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA
Licenciatura en Información Ambiental	inglés o francés o portugués
Licenciatura en Trabajo Social	inglés o francés o portugués

Las políticas lingüísticas en la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorio lingüístico, acciones lingüísticas y representaciones de los actores

Licenciatura en Sistemas de Información	Inglés
Profesorado en Ciencias de la Educación	inglés o francés o portugués
Profesorado en Enseñanza Media de Adultos	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA
Profesorado en Educación Física	inglés o francés o portugués
Profesorado en Física	Inglés
Profesorado en Geografía	inglés o francés o portugués
Profesorado en Historia	inglés o francés o portugués o italiano o alemán
Profesorado de Biología	Inglés

Cuadro 1: Oferta de LE en las carreras de pregrado y grado

Doctorado con Orientación en Ciencias Sociales y Humanas	Durante el primer año de estudios, el doctorando que no posea certificación acreditada, deberá cumplimentar el requerimiento de conocimiento de idioma extranjero.
Doctorado con Orientación en Ciencias Aplicadas	Acreditar Idioma extranjero durante el primer año
Maestría en Ciencias Sociales con mención en Historia Social	Poseer capacidad para leer textos al menos en un idioma diferente del castellano como requisito para ingresar.
Maestría en Demografía Social	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA
Maestría en Política y Gestión de la Educación	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA
Maestría en Educación Popular de Adultos	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA
Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género	Acreditar con la certificación correspondiente, conocimientos de un idioma extranjero (inglés, francés, italiano o portugués) que será evaluado por la Comisión Académica de la Maestría.
Maestría en Gestión Empresaria	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA
Maestría en Gestión Internacional de la Tecnología y la Innovación	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA
Especialización en Calidad Ecológica y Restauración de Sistemas Fluviales	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA
Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA

Especialización en Demografía Social	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA
Especialización en Educación y Políticas Públicas para la Primera Infancia	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA
Especialización en Estudios de las Edades en el Curso de la Vida	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA
Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA
Especialización en Gestión de la Tecnología y la Innovación	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA
Especialización en Gestión del Patrimonio y Turismo Sostenible	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA
Especialización en Producción Avícola	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA
Especialización en Teledetección y SIG Aplicados al Estudio del Medio Ambiente.	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA
Especialización en Matemática Aplicada	NO INCLUYE LE EN LA CURRÍCULA

Cuadro 2: Oferta de LE en las carreras de posgrado

Es claro que si bien es el HCS quien toma la decisión final de política lingüística, estas decisiones han sido ya debatidas y asumidas por las Comisiones de Plan de Estudios en el caso de las carreras pregrado y grado y de las Comisiones Académicas en el caso de las carreras de Posgrado.

Otra decisión de política lingüística fundamental fue, en 2014, la creación *del Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Lenguas Extranjeras de la UNLu (CIDELE)*. Con la creación de este Centro, la UNLu dio respuesta a demandas de la comunidad universitaria en relación con la formación en lenguas extranjeras, se vinculó con las redes universitarias de centros y laboratorios del mismo tipo, hizo visible una disciplina hasta ese momento considerada netamente “instrumental”, transformándola en un campo de saber habilitado para generar investigación y extensión. En otros términos, apostó a las lenguas extranjeras como un área de producción de conocimiento y de formación de los miembros de la comunidad. En este caso también, las decisiones de dotar a la UNLu de un Centro de estas características habían sido previamente debatidas y asumidas en otros espacios, el Departamento de Educación y su órgano de gobierno departamental, el Consejo Directivo, quien avala y recomienda al HCS su creación. Es decir, como en la situación anterior, existen actores, en instancias previas, que se asumen como agentes de política lingüística e instan a la toma de decisiones que, finalmente, como no podía ser de otra manera, recae sobre el órgano de gobierno supremo, el HCS.

Por último, durante largo tiempo, se debatió el tema del *lenguaje no binario* y en 2021, el HCS tomó la decisión de política lingüística de aprobar el uso de este lenguaje en la emisión de los actos dispositivos y resolutivos de la institución. En este contexto, también hubo agentes de política lingüística: uno de ellos fue el CIN ya que este Consejo promovió que las UUNN adoptaran una posición y asumieran decisiones frente a la inclusión o no del lenguaje no binario en sus textos administrativos.

En todos los casos, el HCS actuó así como un agente de política lingüística, interviniendo y decidiendo sobre cuestiones relativas a las lenguas extranjeras y de carácter curricular en los dos primeros episodios y a la lengua materna y a su normatividad en el ámbito de la administración de la UNLu en el tercero. Así, puesto que la política lingüística representa la elaboración de normas y prescripciones, la búsqueda de consensos, la toma de decisiones la existencia de un poder por encima de las partes capaz de dirimir cuestiones relativas a las lenguas, la vinculación de estas políticas con otras, la impronta de la coyuntura y de los intereses de diferentes grupos de hablantes/locutores, podemos decir sin miedo a equivocarnos que estos tres casos mencionados son ejemplos de la existencia de una política lingüística en la UNLu. Ahora bien, ¿qué características tiene esa política lingüística?

Antes de responder a esta pregunta, cabría preguntarse si los agentes de carne y hueso que han participado de esas decisiones de política lingüística (miembros de Comisiones Asesoras, del HCS, de los Consejos Departamentales involucrados) tenían conciencia de que, con su actuar, estaban constituyéndose en agentes de política lingüística e interviniendo de manera decisiva en cuestiones que atañen a las lenguas (materna o extranjeras), en vinculación con la Universidad en su conjunto y la sociedad o si, simplemente, dieron tratamiento a un tema más y tomaron la decisión que entendían “la correcta” en una cierta coyuntura político-académica.

Nos permitimos dudar de esa “toma de conciencia” generalizada, sin descartar que algunos agentes/locutores hayan sido más reflexivos en cuanto al papel que les ha tocado jugar en torno a un problema tan esencial como el de la/s lengua/s. ¿Por qué sostenemos esta postura? Esencialmente porque la política lingüística no ha sido ni es actualmente un tema de agenda en la UNLu, antes bien, es un campo que no ocupó ni ocupa un lugar en las políticas globales, de corte político-académico, de la institución. Como ejemplo de esto, podríamos señalar el último Plan Estratégico Institucional (2009-2012) no dice una sola palabra referida a políticas lingüísticas o a algún tipo de decisión, opción, coyunturas, etc. vinculadas con ellas o con cualquier problemática que gire en torno a las lenguas.

Así, la política lingüística de la UNLu *no es explícita ni está explicitada* en ningún documento fundante de la institución (Estatuto, PEI): no existe un corpus de normas y de conocimientos puestos a disposición de los miembros de la comunidad referidos a lineamientos de política

lingüística, por lo tanto, se trata de una política lingüística *no argumentada*. Dicho en otros términos, no hay en el ámbito de la UNLu, políticas lingüísticas orgánicas, pensadas y diseñadas “in vitro”: la política lingüística se construye entonces “in vivo”, a partir de acciones lingüísticas concretas, realizadas por actores particulares de la institución o por grupos de decisores intermedios (por ejemplo, las Comisiones de Plan de Estudios).

La falta de un marco regulatorio de política lingüística, hace que ésta aparezca como *espasmódica*: se “hace” política lingüística cuando existe una demanda o propuesta de ciertos agentes. En este sentido, se podría afirmar que, por su origen, la política lingüística de la UNLu es de tipo “de abajo hacia arriba” o como se conoce usualmente en inglés, “bottom up”. La construcción de la política lingüística en la UNLu es entonces *espontánea* ya que no existen decisiones y debates previos sobre los asuntos que competen al campo.

Como consecuencia de esta situación, el rumbo de la política lingüística en la UNLu es muy *lábil* ya que depende de coyunturas políticas globales, de los grupos políticos en la gestión de la UNLu, de otras políticas universitarias y extrauniversitarias en vigencia y sobre todo de la generación de acciones de política lingüística que se originan siempre en estamentos intermedios o bajos, como ya se mencionó.

Por último, es importante poner el foco sobre la relación políticas lingüísticas- planificación lingüística: es claro que para que “operacionalizar”, concretizar y hacer posible las decisiones de política lingüística asumidas es necesario poner en marcha la planificación lingüística, es decir, los medios, acciones, “pasos” que conducirán a volver palpables las decisiones tomadas.

Cuando integramos la dimensión de la planificación lingüística a la política lingüística, estamos aludiendo a la identificación de problemas inherentes a la puesta en marcha de la política lingüística. Estos problemas tienen que ver con los agentes involucrados, el presupuesto necesario y asignado, el seguimiento y la evaluación de los proyectos priorizados, entre otros. Sin estas previsiones de planificación lingüística, la concreción y estabilidad de las políticas lingüísticas es poco probable.

Como ejemplos concretos de planificación lingüística referidos a los casos reportados más arriba, podríamos mencionar:

En el caso de la inclusión de una LE en un plan de estudios, la planificación lingüística debería prever la viabilidad de la modalidad de inserción de la LE, la disponibilidad de equipos docentes y de fondos presupuestarios, la infraestructura requerida (aulas, por ejemplo), los horarios de la oferta (teniendo en cuenta, por ejemplo, las franjas prioritarias por carreras), la posibilidad de evaluación periódica de la oferta, etc.

En el caso de la creación del CIDELE, la presupuestación del gasto salarial de la dirección y del plantel Nodocente, la conformación del Directorio que involucra la representación departamental y de claustros, la infraestructura mínima para garantizar el funcionamiento (aulas, oficina), la puesta a disposición de los circuitos administrativos y académicos de la Universidad para el desenvolvimiento de las actividades propias de Centro, son algunas de las previsiones de planificación lingüística que deberán acompañar/haber acompañado la creación de este Centro, como decisión de política lingüística institucional.

Finalmente, con respecto al último caso presentado, una planificación lingüística eficaz debe contemplar, como mínimo, la capacitación lingüística de los agentes encargados de la redacción de los textos administrativos, la disponibilidad presupuestaria para estos fines, la evaluación permanente del avance de la implementación.

Lo que precede muestra a las claras que ni la política lingüística y la planificación lingüística podrían acercarse al *“laissez-faire”* o asumir un carácter netamente *liberal* ya que esa inacción podría llevar, en el primer caso, a diluir las responsabilidades inherentes a la Universidad; entre ellas, intervenir positivamente en la vida social y lingüística de las comunidades que la albergan; en el segundo caso, a impedir la implementación de las decisiones consensuadas, haciendo que estas se transformen en un *“como si”*, sin poder transformador.

4.1.2- El capital lingüístico de nuestra Universidad y el repertorio lingüístico en los actores

Las políticas lingüísticas que se han ido construyendo con el tiempo de manera más o menos consciente o aleatoria, dan el marco al actual *capital lingüístico* (CL) de la UNLu, es decir, *“la riqueza”* en término de lenguas que están presentes, circulan e interactúan en los diferentes ámbitos, en nuestro caso, el espacio institucional; en el marco de relaciones de fuerza, tensiones y poder.

En el marco de este proyecto, el CL es aplicado a la institución y no a los individuos. Como tal, el CL de la institución podría formar parte del capital cultural de la misma, toda vez que las lenguas sean consideradas como bienes culturales institucionales intangibles, del mismo modo que la ciencia, la música el arte, el deporte, la fotografía, etc., es decir, todo aquello que se enseña y se aprende en la institución.

Siguiendo a Klett y Pasquale, el CL institucional es considerado como un valor asociado a la pluralidad lingüística y no como un factor de “distinción” tal como lo entiende Bourdieu (1979):

“(…) la pluralidad lingüística -menos frecuente como categoría teórica y repetidamente asimilada a la de diversidad lingüística- evoca una dimensión social y política. Así, cuando hablamos de la pluralidad lingüística, hacemos hincapié en el paisaje social de las lenguas que se dibuja, tanto en el eje sincrónico como en el diacrónico, en un país o región” (Klett y Pasquale, 2016a: 152).

En este contexto de pluralidad lingüística, las relaciones que las lenguas mantienen entre ellas puede entenderse dentro del esquema clásico y binario de lengua dominante/lengua dominada o dentro de un esquema múltiple, con presencia de varias lenguas con estatus diferentes, que se relacionan entre ellas, interactúan, entran en contacto desde sus especificidades, sin que los locutores sean necesariamente conscientes de estas interrelaciones.

Como bienes culturales, las lenguas que forman el CL de la institución no sólo interactúan, sino que compiten entre ellas, son objeto de valorizaciones/desvalorizaciones, están sometidas a condiciones políticas y curriculares, poseen más o menos locutores, ejercen un poder real y un poder simbólico. En este sentido, son asimilables a “bienes” o “productos” y están regidas por la ley de la oferta y la demanda. Por todas estas razones, podríamos hablar de un “Mercado de las lenguas” donde los bienes culturales (las LE) que forman el CL de la institución se ofrecen a los locutores y decisores para dar cumplimiento a las cuestiones curriculares que se presentan (ejemplo: planes de estudio, requisitos de carreras de grado y posgrado)

En esta investigación, el CL tiene su correlato, a nivel individual, en la noción de *repertorio lingüístico* (RL). Ahora bien, según la definición del DICENLEN³⁰, el repertorio lingüístico es

“El conjunto de variedades lingüísticas (lenguas, dialectos, estilos, etc.) que los miembros de una comunidad de habla tienen a su disposición para comunicarse de forma apropiada en diferentes situaciones. Gumperz (1977) lo definió no sólo como el conjunto de variedades, dialectos o estilos utilizados por una población socialmente definida, sino que incluyó también en ese conjunto las normas que determinan esa elección. Algunos autores consideran oportuno distinguir entre el repertorio de la comunidad en su conjunto, que denominan repertorio lingüístico, y el repertorio propio de cada individuo, al que se refieren como repertorio verbal”.

³⁰ Diccionario de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas
<https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/repertorio-linguistico>

Así, según esta definición lo que nosotros denominamos *capital lingüístico* sería el *repertorio lingüístico* y lo que llamamos *repertorio lingüístico* correspondería al *repertorio verbal*. Sin desconocer estas nomenclaturas y sus implicancias, preferimos mantener nuestras denominaciones que, en este proyecto, ayudan a discernir entre la dimensión institucional y la dimensión individual de los fenómenos lingüísticos en estudio.

Así, el RL para nosotros es identificable a niveles de los individuos-actores, más o menos conscientes de sus roles y estatus como agentes de la política lingüística de la institución, que poseen experiencias lingüísticas diversas; que son locutores y usuarios conscientes o inconscientes de una o varias lenguas y de variedades lingüísticas diatópicas y diastráticas, de dialectos, sociolectos o cronolectos y que poseen representaciones lingüísticas que condicionan sus acercamientos a las lenguas. Esas experiencias y sus representaciones determinan e influyen sobre las acciones lingüísticas que desarrollan día a día.

El RL concierne a todas las lenguas, en el sentido amplio, que el locutor conoce y puede usar, con diferentes grados de experticia. Desde esta perspectiva, este concepto remite entonces al de plurilingüismo, definido como “la capacidad de un individuo para utilizar, de manera deliberada y consciente, varias variedades lingüísticas” (Cuq, 2003: 195) y al de locutor plurilingüe quien, tal como lo concibe Coste, no es un políglota, sino quien maneja lenguas con diferente grado de experticia y desarrollo desigual de competencias (Coste, 2010).

4.1.3- Las representaciones sobre la/s lengua/s (RSL) de los actores de la UNLu

Otro concepto relevante para nuestro marco teórico es el de representaciones sobre la/s lengua/s. Ahora bien, abordar ese tipo de representaciones exige, en primer lugar, pasar por el concepto de representaciones sociales (RS) ya que, a nuestro entender, las RSL son un tipo particular de RS ya que presentan la misma génesis e involucran similares procedimientos psico-socio-afectivos de parte de los sujetos que el conjunto de las RS, sólo que son construidas sobre un objeto preciso, la/s lengua/s.

Así, si tomamos la definición general de Jodelet (1989: 36), la RS es “una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene una finalidad práctica y contribuye en la construcción de una realidad común”.

Esta forma de conocer, compartida y finalizada, permite aprehender, darle forma y sentido al mundo que nos rodea y orientar así nuestras acciones en términos de comunicación, comprensión y dominio del entorno social, material e ideal.

En esta definición, la autora subraya la orientación pragmática de nuestras acciones lo que permite la construcción de una identidad compartida. En este trabajo nos interesa conocer algunas de las representaciones de los actores de la UNLu con respecto a ciertos fenómenos lingüísticos y determinar si éstas son homogéneas, más o menos compartidas o disruptivas ya que si “la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía y la cultura” (Jodelet, 1986: 475), comprender las relaciones y las decisiones de los actores sociales que conforman la comunidad de la UNLu en materia de política lingüística pasa también por el examen de sus representaciones.

En este punto, es importante incorporar la distinción de Moscovici (2013: 136) quien enuncia tres tipos de RS ligadas a las distintas experiencias personales en el marco de la interacción social. Según su tipología, éstas pueden ser compartidas por todo el grupo en cuestión (RS hegemónicas), tener una validez restringida a subgrupos específicos (RS emancipadas) o surgir como formas de pensamiento divergente frente a situaciones de conflicto social (RS polémicas).

Por otra parte, cabe mencionar que, como todo objeto mental, no es posible trabajar directamente con las RS sino con las huellas que éstas dejan en el discurso y cuya interpretación será a su vez atravesada por los sesgos de quien las analice. Así, las representaciones sociales, como formas de conocer, reconocer, juzgar y sentir socialmente construidas, compartidas e interiorizadas, son identificables y co-construidas en y a través del discurso. Pero analizar las huellas no significa permanecer en la superficie de los fenómenos, pues, siguiendo a Charaudeau (1983: 9), todo acto de habla es un objeto de dos caras “compuesto por un “Explícito” (que es manifiesto) y por un Implícito” (lugar de múltiples significados)”. Son estos significados potencialmente múltiples los que intentaremos captar en este análisis.

Por tratarse, entonces, de una investigación con peso en lo lingüístico y no en lo psicológico o lo sociológico, sólo consideraremos un tipo de representación social, aquella que construye sobre un objeto particular, la/s lengua/s, y nos circunscribiremos a su tratamiento, tomando como punto de partida la manifestación discursiva de la RSL.

Así, en este trabajo las RSL son formas de conocimiento compartidas y construidas colectivamente por locutores y grupos de locutores, sobre la/s lengua/s en tanto objetos epistémicos, culturales, retóricos e identitarios, con los que se mantienen relaciones de cercanía/lejanía, de amor/odio, de indiferencia/interpelación, pertenencia/distancia, etc. La construcción de las RSL depende de factores tales como los roles y estatus de los locutores en la institución, de sus experiencias previas con las lenguas, de los conocimientos formales e informales, de sus biografías lingüísticas, etc. En el marco de una institución,

estas RsL pueden ser hegemónicas, restringidas o contrahegemónicas; en cualquier caso, el lugar de la manifestación de las RsL es el discurso.

4.2- Conclusiones a partir de los corpus

4.2.1- A partir del corpus documental

4.2.1.1- El género administrativo-normativo y las disposiciones y resoluciones como ejemplares empíricos

Como hemos señalado en el Capítulo I, cada esfera de la actividad humana produce sus propios textos y éstos son, a su vez, ejemplares empíricos de un género dado. El análisis de las resoluciones y disposiciones departamentales nos ha conducido, en un primer momento, a intentar una caracterización del género al cual pertenecen esos textos y más tarde, a caracterizar los textos en sí mismos.

Con respecto al género administrativo, podríamos entonces decir que:

- Se trata de un modelo o género discursivo que la comunidad académico-administrativa prevé, entre otros, con el fin de posibilitar las acciones verbales finalizadas de sus integrantes.
- Por lo que precede, se trata de un género fuertemente institucionalizado, con fines y secuencias discursivas, regularidades lingüístico-discursivas y estructurales y estilo que también lo son (visto-considerando(s)-resolución-artículos).
- Son modelos relativamente estables y, al mismo tiempo, susceptibles de ser modificados y recreados, sin invalidar su identidad.
- Están ligados a una esfera de comunicación precisa: la comunicación de las decisiones asumidas por aquellos que tienen esa facultad (cuerpos colegiados, autoridades unipersonales).
- Lo que antecede, les imprime una fuerte dimensión *prescriptiva* (lo enunciado en los textos debe ser realizado) y *performativa* (lo enunciado y la acción son concomitantes).
- Se actualizan en textos de circulación social acotada a la comunidad que los genera, es decir, suponen una producción-recepción acotada al marco institucional ya que "circulan" dentro de la institución, han sido producidos para insertarse en ese marco y son recepcionados en él.
- Son modelos impuestos por la dinámica administrativa a los agentes en ejercicio y, como tales, prefiguran, orientan y determinan las acciones lingüísticas de éstos. Así, los productores fundamentales de este género son agentes administrativos,

partícipes de la comunidad, que reúnen ciertas condiciones (no todos los agentes administrativos producen ejemplares empíricos del género, es decir, resoluciones y disposiciones).

- Para los productores, implican aprendizajes de los formatos discursivos propios del género, llevados a cabo durante la actividad concreta (ejercicio profesional, trabajo).
- En relación con los productores empíricos y enunciadores, son géneros que presentan una marcada heterogeneidad discursiva, en forma de voces de diferente procedencia que asumen la forma de citas, alusiones, palabras entre comillas, etc. Es decir, de formas de marcación del “discurso” en el discurso. Ahora bien, esta polifonía, más retórica, se completa con la polifonía en el sentido de Ducrot (1984). En efecto, los análisis de Ducrot permiten identificar, en los textos que pertenecen a este género, *un sujeto empírico* (el productor/agente administrativo) sobre quien recae la producción del texto pero que no es responsable del enunciado; *el locutor* responsable del enunciado (el rector, el secretario, el HCS, el Consejo Directivo, etc., o sea, la “autoridad competente”) y los *enunciadores* o sea, las otras voces que circulan en los textos³¹.
- Son dispositivos administrativos valorados por la comunidad que los desarrolla, como pertinentes, eficaces y relevantes para sus fines.

Con respecto a los ejemplares empíricos del género administrativo-normativo y tomando como punto de partida un circuito de comunicación básico (emisor-receptor-mensaje), podríamos decir que los textos administrativos que circulan en el ámbito de nuestra universidad, poseen las siguientes características:

- El emisor es la “institución”, a través de sus órganos de gobierno y dirección y autoridades unipersonales: al margen de quien los ejecute materialmente, de quien los firme y de quienes dependan los enunciados (voces), el emisor es una entidad, una organización, un estamento que posee un poder que lo/la habilita a producir estos textos: en nuestro caso, la Universidad, los Departamentos académicos, las Secretarías dependientes del Rectorado, las Direcciones Nodocentes, ciertas Áreas Nodocentes, etc. Así, el emisor puede ser la Asamblea Universitaria, el Honorable Consejo Superior, los Consejos Directivos Departamentales, etc. el Rector, los Directores Decanos, los Secretarios... Es decir, el emisor de estos textos es un

³¹ En la práctica, el *sujeto empírico* (redactor/productor) de una resolución administrativa parte de una realidad dada (los antecedentes de los hechos, contruidos por *enunciadores* diversos); presenta las normas jurídicas o administrativas vigentes y los fundamentos de derecho que avalan y justifican los antecedentes y la decisión posterior (todos estos fundamentos son responsabilidad de *enunciadores* diferentes) y finalmente, formula la decisión (que no es su responsabilidad sino la del *locutor*, el cual la asume al rubricar con su firma).

miembro, un colectivo de miembros o un cuerpo colegiado con ciertas prerrogativas para decidir e imponer su decisión al resto de la comunidad.

- El receptor es, en principio, la misma institución o algunos miembros/colectivos que la integran. En ciertos casos, los textos administrativos como disposiciones y resoluciones pueden “salir” del circuito institucional más cerrado sobre sí mismo y estar destinadas a receptores extra-institucionales sin que, por ello, se desvirtúe su finalidad primera.
- El mensaje asume una forma próxima a la de los textos legales y jurídicos y toma de ellos fórmulas y estilos. Es por ello que aparecen en la superficie textual, marcas discursivas, terminologías técnicas, “tecnicismos” etc. relacionadas con los principios jurídicos y con la naturaleza del escrito. Por estas razones y como efecto de este emisor un tanto “abstracto”, el lenguaje que se utiliza está marcado por una fuerte despersonalización: Así, son recursos lingüístico-discursivos habituales el uso de las formas impersonales (es necesario, es importante, se entiende por, el HCS resuelve), las formas pasivas (Las acciones realizadas por..., las decisiones asumidas por...) y el predominio de la 3era persona del singular. Este mensaje asume una forma escrita (una superestructura) única, poco flexible y muy estereotipada compuesta esencialmente por el VISTO, los CONSIDERANDOS y la RESOLUCIÓN en términos de ARTICULADO.
- La intención comunicativa de estos textos es la de prescribir, decir lo que hay que hacer, al mismo tiempo, cada uno de los textos tiene un valor performativo importante: el texto no sólo “dice” o “expresa” algo (una decisión, por ejemplo) sino que, al mismo tiempo que dice, ejecuta o hace lo que enuncia. Es decir, la acción se realiza en el mismo momento en que se la enuncia.
- Entre los diferentes textos administrativos que circulan en el espacio de la universidad podríamos citar: los textos administrativos simples (nota, circular, protocolos), los textos administrativos que promueven decisiones (anteproyecto de resolución), los textos administrativos que deciden (resoluciones, disposiciones, ordenanzas) y los textos administrativos técnicos.

4.2.1.2- Principales tendencias a partir del corpus documental

El análisis del corpus documental arroja que la UNLu es *un ámbito escasamente plurilingüe*: no es sorprendente que esta escasez se refleje en las disposiciones y resoluciones generales que solo refieren a las tres lenguas que se ofrecen curricularmente en carreras de pregrado,

grado y posgrado³². Lo que sorprende es que la misma escasez se constate en lo que concierne a los convenios internacionales ya que estos son, ante todo, una de las formas que adquiere el contacto con el “mundo exterior” en la Universidad. Lo mismo ocurre con la página web de la UNLu.

Esto se explicaría, en primer lugar, por los pocos convenios realizados con instituciones u organismos pertenecientes a países o zonas no hispanoparlantes: en 30 años, sólo hubo 20 convenios con países de esa zona geopolítica. En efecto, la mayoría de los convenios se acotan al espacio de habla española (España, América Latina), lo que eliminaría “el problema de la lengua”. En el caso de los pocos convenios realizados por fuera de ese espacio, los menos, presentan la documentación en las dos lenguas en contacto (que vuelven a ser inglés, francés y portugués). En estas 20 ocasiones, entonces, la UNLu habría salido de su “zona de confort lingüística”, que seguramente desconoce las variaciones lingüísticas diatópicas, para adentrarse en el mundo global, donde la pluralidad de lenguas es la regla.

Por otra parte, en un único convenio se alude a algún fenómeno que involucra a las lenguas extranjeras, en términos de requisito para el desplazamiento de los interesados. Esta situación se explicaría por la invisibilización de la problemática y la escasa concientización del estatus de las lenguas extranjeras, consideradas no sólo como herramientas indispensables para el intercambio y la comunicación, sino como instrumentos para la construcción y difusión de conocimientos, uno de los roles reservados a los estudios superiores universitarios.

Por otra parte, en la página web de la UNLu tampoco se visualizan rastros de presencia de otras lenguas diferentes del español, como podría ser una interfase de traducción de las informaciones contenidas en el portal. Aquí el monolingüismo es la regla.

Como ya dijimos en otro lugar, llevar a cabo una política lingüística poco o nada plurilingüe solo puede traer desventajas a los interesados en los intercambios educativos internacionales:

“la falta de experticia en el manejo eficiente de una o más lenguas extranjeras del público en condiciones de aspirar a la movilidad saliente da como resultado el desaprovechamiento de oportunidades de movilidad, escasas postulaciones

³² En el Plan de estudios de la Carrera Profesorado en Historia, se puede ver que se ofrece, además de la inglés, francés o portugués, italiano y alemán. Ambas asignaturas aparecen incluso codificadas. Sin embargo, la oferta no existe en la realidad. <http://www.unlu.edu.ar/carg-prof-historia.html>. Tampoco se menciona la oferta de italiano que si existe en el CIDELE.

para ciertos países y becas, elecciones condicionadas de plazas, asimetrías en el número de candidatos a la movilidad entrante y saliente, elitismo de los procesos de internacionalización” (Pasquale, 2019:70).

Está claro que la UNLu está lejos de llevar a cabo una política de internacionalización de los estudios superiores y sigue ensimismada en posturas endogámicas que se reflejan en el uso de la misma lengua, en el mismo espacio geopolítico. El contacto con el “otro” diferente y con la alteridad parece todavía poco desarrollado. Ahora bien, si se desea comenzar a transitar ese camino, no se puede obviar, institucionalmente hablando, el problema de las lenguas extranjeras:

“Parece una evidencia que apostar por el contacto y la apertura al mundo es asumir la pluralidad lingüística y cultural como una riqueza inherente a la dimensión internacional: la presencia en el mundo de una multiplicidad de culturas y de sus medios de expresión (sus lenguas) implica la necesaria sensibilización a esa diversidad por parte de aquellos que quieren insertarse legítimamente en los procesos de internacionalización” (Pasquale, *op.cit.*: 71-72).

Otros parámetros que confluyen en que la UNLu sea un ámbito escasamente plurilingüe son *su capital lingüístico* y los *repertorios lingüísticos* de sus actores. En efecto, el corpus documental deja entrever un capital lingüístico de carácter netamente *curricular*, es decir, limitado a las lenguas presentes en los planes de estudios de las carreras de pregrado, grado y posgrado. Como consecuencia de ello, este capital lingüístico curricular es también *parcial* ya que, en los planes de estudio, las tres lenguas extranjeras que forman parte de la oferta dan prioridad a la *focalización de competencias* (lectocomprensión), esta decisión teórico-metodológica tiene su correlato en el capital lingüístico de la institución.

En los últimos tiempos, este capital lingüístico parece acrecentarse con la presencia del CIDELE, entidad que no solo incluye una nueva lengua extranjera (italiano) a la clásica triada inglés-francés-portugués, sino que abre la posibilidad del desarrollo de otras competencias sociolingüísticas. Es de esperar entonces que, en este camino, el capital lingüístico institucional se enriquezca y acreciente. De todos modos, sería pertinente revisar las nuevas demandas y necesidades en lenguas extranjeras y competencias sociolingüísticas con el fin de intervenir satisfactoriamente en el capital lingüístico institucional; esto solo sería posible en el marco de una política y una planificación lingüísticas, con objetivos precisos y recursos adecuados.

En cuanto a los *repertorios lingüísticos* de los actores, éstos también son *escasamente plurilingües y fuertemente institucionalizados*; están constituidos esencialmente por las lenguas que se ofrecen curricularmente, con un amplio predominio del inglés. Ahora bien, ese “inglés” es el que se enseña/aprende en la universidad y que, muchas veces, es

insuficiente para acceder a puestos de trabajo, a becas de internacionalización o a intercambios. El repertorio lingüístico, en su constitución y su forma, aparece entonces como una limitante a ciertas acciones que involucran a las lenguas. Ahora bien, una modificación de estos repertorios lingüísticos, al límite del monolingüismo, requiere de parte de la institución universitaria grandes esfuerzos para establecer consensos políticos sobre los problemas de las LE, para destinar recursos e inversiones a fin de abordar integralmente esta problemática, para crear nuevas condiciones de enseñar y aprender LE y, finalmente, para asegurar un contacto más fluido de los locutores con las LE. Como ya dijimos:

“Formar un sujeto plurilingüe implica, por parte de instituciones, no sólo la movilización de recursos económicos, sino también el establecimiento de una política lingüística respetuosa del plurilingüismo y de sus valores asociados. Así, la formación del sujeto plurilingüe va de la mano de la defensa de la diversidad lingüística como una realidad social (...) requiere que las instituciones universitarias lleven a cabo acciones de planificación lingüística concertadas: ofertas de cursos, capacitaciones, encuentros y promoción de experiencias diversas en lenguas extranjeras podrían atender algunas de las necesidades y demandas de los candidatos (...). Otras estrategias deberían reforzarlo [al plurilingüismo], tales como la inclusión de lenguas con diferentes estatus, en el desarrollo de los planes de estudios, la práctica de actividades de aprendizaje en otros idiomas (una clase o una conferencia en un idioma extranjero, por ejemplo), la oferta de cursos extracurriculares para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes y del personal docente y Nodocente, la producción de materiales audiovisuales o sitios web en varias lenguas para difundir las actividades de la universidad. Es en esta profusión de actividades, donde las lenguas juegan un papel central, que la institución universitaria pone en evidencia su posición favorable frente a los idiomas y asume sus compromisos con la preparación de los estudiantes y profesores” (Pasquale, *op.cit.*: 80-81).

Así, entendemos que el repertorio lingüístico no es responsabilidad exclusiva del locutor: en algunos convenios parecería que esto es así, sólo sería necesario que quien lo promueve conozca la lengua del otro o una lengua vehicular para poder llevar a cabo aquello que se propone en el documento o que el personal Nodocente que debe gestionar el convenio debe conocer tal o cual lengua extranjera involucrada. Sabemos que, muchas veces, esas suposiciones son erróneas ya que se ha identificado que son muy escasos los actores intervinientes que poseen RL amplios o funcionales a las demandas.

Finalmente, para concluir este apartado, diremos que el corpus documental muestra *la inexistencia de una política lingüística institucional integral* y la proliferación de iniciativas aisladas que responden a la voluntad y a los intereses de los actores involucrados. Por lo tanto, tampoco se visualiza una planificación lingüística normada y sustentable, basada en

un corpus de saberes ni en lineamientos teóricos; tanto la una como la otra parecen construirse “in vivo”, en los términos de Calvet (Calvet, en Bein 2017: 42), con un fuerte componente coyuntural y azaroso. Se trata entonces de

“decisiones de política lingüística implícitas, más vinculadas con el *laissez-faire*, que aportan muchas informaciones sobre cómo una sociedad, un colectivo o una institución considera a las lenguas, qué espacio les acuerda, qué estatus les reconoce, etc.” (Pasquale, *op.cit.* 78).

En este contexto, predominan las representaciones lingüísticas de carácter *estereotipado*, que reconocen la “utilidad” de ciertas lenguas y de ciertas competencias para acceder al conocimiento disciplinar de las carreras o para facilitar la inserción del futuro egresado en el campo laboral, sin que se logre al menos, interrogarlas. Se trata de representaciones que involucran a las lenguas enraizadas en nuestro país y que, a su vez, no son ajenas de

“las representaciones sociales construidas en torno al país del cual se enseña la lengua y a la lengua extranjera en sí misma, ya que las imágenes más o menos positivas de esos países y de sus lenguas decidirán, entre otros factores, su inclusión en el sistema educativo” (Pasquale, 2006: 70).

En términos de Arnoux y Bein (2015: 10): “las opciones que se privilegian en diferentes momentos y épocas e, incluso, en distintas instituciones [...] ponen en juego estrategias pedagógicas que parten de las representaciones dominantes”. Para concluir, se trata de representaciones fundadas en el *componente utilitario* de las LE que se manifiesta insuficiente cuando consideramos a las LE “como posibilitadoras de la interpretación de la realidad y la toma de palabra en los variados escenarios de la interculturalidad y la construcción de la vida social” (Pasquale, 2019: 71).

4.2.2- Conclusiones a partir del corpus de verbalizaciones, obtenidas mediante la encuesta

En este apartado nos ocuparemos de plantear algunas conclusiones que hemos elaborado a partir del análisis de los datos obtenidos mediante la encuesta. Señalamos como limitación de esta primera fase - que reconocemos como parte del proceso investigativo - que las respuestas dadas a las preguntas que habilitaban opciones múltiples se tomaron en términos globales y absolutos.

En lo referido al *repertorio lingüístico* de los participantes, la elección mayoritaria del inglés – muy superior a las otras lenguas seleccionadas - podría obedecer a su estatus de “lengua fetiche” (Bein 2015), poseedora de cualidades esenciales que funcionarían mágicamente en beneficio de sus usuarios (como pasaporte directo para la obtención de empleo o becas,

por ejemplo), lengua extranjera que ha consolidado su hegemonía, sustentada en razones políticas y económicas arraigadas históricamente en nuestro contexto latinoamericano. Ahora bien, el universo de las lenguas priorizadas (además del inglés) da cuenta de repertorios signados por las lenguas incluidas en los universos cotidianos de los hablantes argentinos, sea porque se enseñan en el sistema educativo, sea porque son lenguas cercanas al español o porque son lenguas “heredadas” que circulan, de alguna manera, en el seno familiar. Esta idea encuentra su correlación con las respuestas recogidas en la pregunta referida al contexto en el que se aprenden las lenguas, donde se enfatiza a la escuela y a los institutos de idioma. En sentido contrario, las respuestas minoritarias focalizan en lenguas no incluidas en la escolarización pública obligatoria (o al menos, no hasta hace muy poco). Es también destacable que las lenguas vernáculas - guaraní, mapudungun - recojan la mayor cantidad de respuestas “no sé hacer nada”, reveladoras de su exclusión sistemática y sostenida de las políticas lingüísticas y culturales durante muchos años.

En cuanto a lo que se “sabe hacer” con las lenguas conocidas, la homogeneidad en el manejo de las diferentes capacidades en inglés también estaría asociada con su estatus y su inclusión extendida en la escolaridad obligatoria, de la que integra los diseños curriculares desde cuarto grado del nivel primario. Por su parte, la elección de la producción oral señalada como la capacidad menos conocida/apropiada podría asociarse con la implementación de metodologías tradicionales de enseñanza, que privilegian la enseñanza de la comprensión y producción del escrito. En este sentido, si bien los enfoques comunicativos, accional y coaccional están instalados en nuestro contexto, pareciera también que ciertas tradiciones residuales de esas metodologías subyacen aún a algunas prácticas didácticas en lenguas extranjeras.

Para completar este primer abordaje, la utilización cotidiana de palabras o frases en LE que señalan los encuestados podría dar cuenta del plurilingüismo característico de las sociedades actuales, en la que los sujetos pueden incluir en su repertorio términos y expresiones a las que echan mano cuando la situación comunicativa los enfrenta a aquello cuyo nombre no tiene equivalente en la lengua materna – o no se conoce - o bien su uso está más extendido o se impuso su denominación en LE. Como puede observarse, son fenómenos diversos, originados en la globalización, la expansión de los medios de comunicación y de las tecnologías, que van imponiendo usos que devienen naturalizados.

Nos adentraremos ahora en la mirada de los actores institucionales respecto del *capital lingüístico* que, como hemos definido, está compuesto por todas las lenguas -y sus variedades- que circulan, están de alguna manera presentes, se hablan y se escriben en la institución, en el marco de los intercambios cotidianos o de carácter académico y que forman parte de su capital cultural.

Al respecto, los resultados arrojados por la pregunta sobre la presencia de las lenguas en el seno de la UNLu muestran un centramiento de los actores en la función académica propia de la institución, pues se vinculan en un gran porcentaje con la inclusión de las LE en el marco de las asignaturas, cursos y clases. Al respecto, dos consideraciones. En principio, esta focalización respondería a una característica específica del nivel: en la actualidad, prácticamente en todos los planes de estudio de las carreras de grado y de posgrado la adquisición de diversas capacidades en lenguas extranjeras es un requisito indispensable exigido desde los diferentes estamentos de acreditación de las propuestas curriculares. En tal sentido, la oferta educativa es evidente y fácilmente reconocible por los diferentes actores. Sin embargo, la percepción de la presencia de las lenguas parece estar determinada por la función de la enseñanza, que condiciona su solo reconocimiento a los espacios formales en los que se aprende en tanto produciría un efecto de naturalización en relación con la circulación de las lenguas en otros ámbitos y manifestaciones menos regulados tales como los muros, los intercambios espontáneos, las vestimentas, las músicas que conviven en el espacio institucional. En este sentido si, como decíamos antes citando a Chardenet, el espacio universitario es un espacio de interlocución cambiante en el cual las lenguas están en una situación de variaciones recurrentes; esta ausencia de visualización del capital lingüístico circulante en la UNLu podría asociarse a las lógicas subyacentes que, según Bourdieu (1996), determinan los modos de reproducción simbólica del capital cultural.

Una noción que reviste gran interés y se entrecruza -y hasta se solapa en ocasiones con los demás conceptos con los que articulamos nuestro análisis- es el de *representaciones lingüísticas*. Sustento complejo de asir y elucidar, son, sin embargo, constructos imprescindibles para complementar la comprensión de los fenómenos que nos ocupan. En este sentido, para los participantes de la encuesta, la experticia en las LE está dada prioritariamente por el manejo de oralidad, tanto la comprensión como la producción, lo que daría cuenta de una representación que centra la importancia en las capacidades que permiten y/o se asocian con la comunicación directa entre los hablantes, con su exposición, con la demostración de un ethos profesional, moderno, aggiornato, global. Por su lado, la comprensión y la producción escrita, vinculadas habitualmente con altos requerimientos de esfuerzo y desarrollo extendido en el tiempo, quedan ubicadas en segundo lugar de importancia. Al respecto, resulta notorio y hasta paradójico que los integrantes de la comunidad universitaria confieran un puesto secundario a las capacidades del escrito, relacionadas con la construcción y transmisión de conocimientos, actividad propia de la enseñanza superior. Cabe recordar, además, que la enseñanza de las LE en las universidades durante muchos años ha focalizado en la lectocomprensión por considerar el acceso al escrito como una herramienta fundamental en la formación del profesional. En este sentido, este lugar subsidiario otorgado a esas capacidades es una señal de alarma pues la

representación en la que se sustenta podría jugar un papel obstaculizador frente a la propuesta educativa de la institución en relación a las LE. En este sentido, creemos oportuno referirnos a lo que señala Klett (2016b: 251) en relación con lo que sucede en otras instituciones universitarias:

“En las clases iniciales de francés de la facultad (NR: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires) y según resultados obtenidos (Klett 2008 y 2015) más de la mitad de los encuestados se representan los cursos curriculares de francés como cursos que encaran las llamadas cuatro macro-habilidades: comprensión y producción del oral y del escrito. La focalización en la comprensión del escrito como única competencia se califica de “frustrante” y “empobrecedora”.

Finalmente, solo un porcentaje menor considera que conocer una lengua extranjera implica “manejar” todas las capacidades, lo que se aleja llamativamente de una representación tradicional bastante extendida socialmente, referida a la orientación maximalista: saber una lengua extranjera es dominar todas las capacidades bien y al mismo nivel. Según Dabène (2003: 225 en Klett, 2019: 39-40) estaría ligada a la permanencia del “mito del nativo”, es decir, al deseo de alcanzar un desempeño similar al del autóctono.

Para terminar, y en cuanto a la importancia que reviste el conocimiento de las LE para el desempeño profesional surge de esta encuesta una consideración categóricamente afirmativa. Sin embargo, esa representación compartida no encuentra su correlato con la imagen que los actores tienen de la “eficiencia” de la universidad en lo referido a la formación en lenguas extranjeras, que oscila entre quienes consideran que la universidad cubre las necesidades y quienes no logran definir esa imagen por lo que se infiere que no es un tema que preocupe especialmente a los actores involucrados.

Culminamos nuestro apartado refiriéndonos a las *políticas lingüísticas*, que son asociadas por los encuestados con las regulaciones de las lenguas en el marco de su enseñanza formal. En menor medida y de manera dispar, los encuestados vinculan dichas decisiones con la definición de las lenguas que circulan en una determinada comunidad y de su normativa. En sintonía con estas respuestas, es el estado nacional quien aparece como el responsable mayor de estas decisiones, seguido por agentes educativos de diferente índole, tanto públicos como privados, nacionales como supranacionales. En ese sentido, las respuestas asociadas al estado encontrarían su justificativo en las expresiones de Varela en cuanto al carácter centralista de las decisiones de política lingüística que han caracterizado a nuestro país. Por otro lado, inferimos que la gran presencia de academias/instituciones nacionales e internacionales consagradas a la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente del inglés, del mismo modo que la injerencia de los organismos externos como la Real Academia Española es lo que podría dar origen a las otras asociaciones. Cabe aclarar, finalmente que,

si bien las instituciones educativas aparecen vinculadas con la toma de decisiones, los equipos de gestión no serían considerados como responsables de las disposiciones relacionadas a las políticas lingüísticas.

Finalmente, y siempre en relación con la política lingüística de la institución, los datos permitirían concluir que ésta no es fácilmente perceptible para los actores, ya que la suma entre aquellos que directamente niegan su existencia y quienes la desconocen es ampliamente mayoritaria. Sin embargo, para un sector minoritario, la importancia acordada por la universidad a las políticas lingüísticas se traduciría en la presencia de las LE en los diferentes programas de estudio y su consecuente enseñanza. Por otra parte, los actores sociales entrevistados, lejos de considerarse “actores lingüísticos”, es decir, locutores-decisores en pleno ejercicio de sus derechos lingüísticos, establecen una relación de distanciamiento con respecto a la política lingüística: la impresión que se recoge al leer los resultados de la encuesta en este punto, es que los locutores no tienen conciencia de su accionar como agentes de política lingüística ni de las responsabilidades que les cabe en ese ámbito: se asume que la política lingüística la hacen “otros” (aquellos que tienen funciones políticas y de gestión dentro de la universidad) y no todos y cada uno de los miembros de la comunidad universitaria, en tanto locutores-decisores responsables de su palabra y de su/s lengua/s.

4.2.3- Conclusiones a partir del corpus de verbalizaciones, obtenidas mediante la entrevista

A partir del análisis de las entrevistas semidirigidas realizadas a actores clave de la UNLu, pudimos advertir algunas recurrencias y puntos de encuentro en lo expuesto por los entrevistados. Para organizar este apartado, tomaremos como eje vertebrador a los diferentes núcleos temáticos recurrentes en nuestra investigación, a saber: las representaciones sobre las lenguas, el repertorio lingüístico, el capital lingüístico y las políticas y acciones lingüísticas, integrados en los criterios de análisis que enunciarnos más arriba (Cf. 3.3.2- Criterios de análisis de las entrevistas)

En relación con el discurso: la construcción del *ethos discursivo*

De manera muy general, definiremos el *ethos discursivo* como la imagen de sí que el sujeto construye *en y por medio* del discurso. Así, el enunciador cimienta su *ethos* en cada una de las interacciones orales o escritas en las cuales participa. Ese *ethos* es dinámico, varía de una interacción a otra y en presencia de uno u otro interlocutor. Así, un sujeto puede, en cierta ocasión, dar una imagen de autoridad académica en un mensaje y de modestia intelectual en otro; aparecer seguro de lo que dice y de cómo lo dice en una intervención y

dubitativo y falta de certeza en otra; crear una representación de sí mismo ligada a una postura dialoguista o bien, presentarse como encerrado sobre sí mismo y sin escucha de lo que pasa a su alrededor, dependiendo del caso; lo que no es posible, es que el sujeto se sustraiga a esta construcción. Montero define al *ethos* como:

“la imagen que el orador construye y proyecta de sí mismo en su discurso, imagen que contribuye a asegurar su autoridad, su eficacia y su credibilidad. En otras palabras, se trata del conjunto de rasgos o características que el orador muestra de sí mismo a fin de atraer la atención de su auditorio y de persuadirlo de forma eficaz. Esa proyección discursiva del sujeto en su discurso, sus modos de hablar y las propiedades que en virtud de estos rasgos se le atribuyen tienen, especialmente en el discurso político, fuerza persuasiva” (Montero, 2011: 3).

Por su parte, Goffman mostró, ya hace mucho tiempo, que, en toda interacción social, mediatizada por el discurso, se puede percibir “la influencia recíproca que los interlocutores ejercen sobre sus acciones respectivas cuando están en presencia física los unos ante los otros” (1974: 23) y que, ejercer esa influencia, requiere que los actores brinden, a través de su comportamiento voluntario o involuntario, una cierta impresión de ellos mismos. Un concepto clave en los estudios de Goffman es el de *faz* negativa y *faz* positiva: la *faz* negativa está constituida por el conjunto del territorio de cada interlocutor. Este territorio puede ser corporal, espacial, temporal y estar constituido por los bienes materiales y simbólicos de cada participante; la *faz* positiva, por su parte, es el conjunto de imágenes de puesta en valor que los interlocutores construyen sobre sí mismos e intentan imponer durante la interacción. Esta *faz* es la que todos los interlocutores quieren preservar ante la desestabilización, la irritación, el desasosiego o cualquier otro sentimiento negativo que pueda producir el discurso del otro, poniéndola en peligro.

En el caso de nuestros entrevistados, el *ethos* discursivo construido se relaciona con un posicionamiento como *no especialistas* de la temática sobre la cual son interrogados y como *decisores en ejercicio* de ciertos cargos de dirección: este posicionamiento les permite construir un conocimiento lacunario e inespecífico, desde un lugar de cierta comodidad, aunque atravesado en muchas ocasiones por una responsabilidad institucional determinante. En muchos casos, un *ethos* inseguro, poco convincente, muy dubitativo asoma y parece a la defensiva del interlocutor: una reacción de cuidado de la *faz* positiva se despliega rápidamente. Esta reacción se corresponde perfectamente con la construcción del lugar del no especialista en el tema que debe responder a preguntas realizadas por un especialista del campo. Así, la distribución desequilibrada de los saberes en juego atenta contra la *faz* positiva del entrevistado y debe ser subsanada, en ocasiones, por la/s entrevistadora/s.

Ahora bien, la inespecificidad del conocimiento, no implica que el *ethos académico*, en vinculación estrecha con la institución, no aparezca de manera patente, como no podría ser de otra manera: los entrevistados se “separan” raramente de estos roles primigenios o de la institución en la que se desarrollan, salvo cuando se posicionan como locutores, estudiantes u observadores natos de las lenguas extranjeras, como fenómenos que no los involucran ni los interpelan, más allá de reconocer su importancia o de participar eventualmente en alguna acción lingüística que los convoque.

Como último rasgo de este *ethos*, podríamos mencionar la impronta de las voces sociales, de los enunciadores, de los otros que representan el “saber doxal”, es decir, aquellos conocimientos de circulación social que se admiten como verdades reveladas, sin siquiera ser cuestionados. En este caso podríamos hablar de un *ethos* construido desde una escasa criticidad del discurso circulante, es decir, muy permeable a las voces anónimas del sentido común.

En relación con las representaciones sobre las lenguas

Tomando como punto de partida que los sujetos entrevistados han construido sus representaciones y conocimientos, en un determinado entorno y grupo social (contexto institucionalizado, académico), en relación con un objeto (las lenguas) y los han exteriorizado en forma de informaciones, imágenes, opiniones, actitudes o juicios, podemos identificar los siguientes grupos de representaciones en las verbalizaciones de los entrevistados.

Un primer grupo relacionado con las *visiones tradicionales de las lenguas*, según las cuales cada lengua porta consigo una imagen bastante estereotipada, más o menos positiva o negativa, pero con alto grado de permanencia e inmovilidad. En efecto, en todos los casos, las reflexiones sobre las lenguas extranjeras están atravesadas por el sentido común pero carecen de reflexión epistémica. Las lenguas que emergen en los discursos y las valoraciones que las acompañan suelen estar relacionadas con representaciones tradicionales: la utilidad e imperiosa necesidad del inglés, la llave del intercambio regional asociada al portugués, la afectividad, como rasgo distintivo del italiano, la estética y el relax como representación del francés. En otras palabras: el inglés es una lengua “fundamental” para el ámbito laboral y académico; el portugués, para el ámbito comercial y laboral de carácter regional, debido a los intercambios con Brasil; el italiano se emparenta con el entorno íntimo familiar y el francés está destinado al disfrute turístico, estético y literario.

Otro grupo de representaciones está vinculado con *la utilidad* de las lenguas extranjeras. Este criterio utilitarista está alejado, en la representación de los entrevistados, del criterio

formativo, enciclopedista y humanista que tantas veces, a lo largo de la historia de las lenguas extranjeras en nuestro país, se aplicó a este conjunto de saberes. En efecto, en los albores del sistema educativo y durante muchos años, las lenguas extranjeras constituían un bienpreciado, incluso más que la lengua nacional. Giménez (2021: 7) lo enuncia así, citando a Dussel:

“Esta primacía de las lenguas extranjeras aun sobre la propia lengua nacional encuentra su motivación, según Dussel (1997: 27), en que ‘la inserción en el mundo era tanto o más importante para la élite de los colegios nacionales que el dominio de la lengua propia’.

Por otra parte, la misma autora, refiriéndose a Bein insiste en una representación sobre las lenguas extranjeras, de mucho arraigo en nuestra sociedad, ligada al “hombre culto”:

“El conocimiento de las lenguas extranjeras en ese período, además, contribuía a constituir lo que se denominaba hombre culto (Bein 1999: 207). Como esclarece Bein (2010: 309): En la Argentina concurren dos motivos más para restringir la formación en lenguas extranjeras a la escuela secundaria [...] la creación de la “argentinidad” se asocia con la castellanización de los inmigrantes y de los aborígenes no desplazados por las guerras en pos de la expansión de la frontera agrícola [y...] una cuestión de clase: las masas deben adquirir una formación básica que les permita conocer sus derechos y sobre todo sus deberes, mientras que la instrucción en una cultura más amplia, que incluye el conocimiento de determinadas lenguas extranjeras, se limita a los segmentos superiores de la sociedad” (Giménez, *op.cit.*: 6).

Esta representación, de carácter elitista pero muy generalizada hasta no hace poco tiempo, es reemplazada ahora por una representación de tipo “utilitarista”: ya no se trata de cultivar el espíritu, de ser más o menos culto por “hablar” lenguas extranjeras o de “disfrutar” de las culturas detrás de esas lenguas sino de “conocer” lenguas extranjeras con una finalidad utilitaria: encontrar trabajo, mejorar la capacidad profesional, tener un curriculum más adaptado a las demandas del mercado, poder pasar entrevistas de trabajo “en inglés”, leer bibliografía no traducida y “estar al día” con los cambios y progresos científicos de otras latitudes, relacionarse con colegas e instituciones no hispanoparlantes, poder hacer una exposición en un congreso, entre otras. Las lenguas extranjeras son representadas entonces como “bienes utilitarios” para el desarrollo de acciones concretas, de supervivencia profesional, laboral y académica.

Por último, con respecto a este criterio, debemos hacer notar que, si bien en las verbalizaciones se privilegia un criterio utilitarista de las LE, en algunos casos los entrevistados hicieron hincapié en la idea de lengua-cultura, en el aporte de distintas

cosmovisiones, aperturas a distintos modos de pensar y de ver la realidad. De todas maneras, parece quedar en una idea bastante abstracta y no se evidencian aspectos concretos relativos a la interculturalidad.

Otro grupo de representaciones se circunscriben al inglés como "*lingua franca*". En vinculación con lo anterior, podríamos decir que, en el conjunto de las representaciones de corte utilitarista, el inglés es la lengua extranjera que "corre con ventaja": todos nuestros entrevistados así lo mencionan, ya sea porque son usuarios del inglés o porque "deberían" conocer más esa lengua. El inglés aparece entonces como la *lingua franca* que posibilita los múltiples intercambios académicos y abre las llaves del mundo globalizado, laboral y académicamente hablando. Esta representación está absolutamente naturalizada en nuestros entrevistados y no es puesta en duda, interrogada o, al menos, levemente cuestionada. Otra vez, el sentido común, la doxa, "el tercer hablante" (GRELIS en Peytard, 1995: 121) imperan.

A nuestro entender, las representaciones dominantes de los entrevistados pasan por alto algunos problemas acuciantes del "todo en inglés" o, del inglés como *lingua franca*. El primero, como lo señala Nussbaum (citado por Pasquale, 2019: 79) son las implicancias mismas de la categoría *lingua franca*, como la lengua de todos y de nadie, de todas partes y de ninguna parte:

"Como sostiene Nussbaum 'es cierto que una lengua franca presenta ciertas ventajas: sirve para la intercomprensión entre personas de orígenes diversos, su utilización permite, si los locutores lo desean, anular o suspender ciertos trazos de la identidad de los individuos' (2016: 195). Sin embargo, una *lingua franca* es también por definición 'la lengua del anonimato, la lengua de todo el mundo y, al mismo tiempo, la lengua de nadie y de ninguna parte'" (Gal y Woolard, 2001 citados por Nussbaum, op.cit).

Otro de los graves problemas del monolingüismo en inglés es la puesta en valor excesiva del pragmatismo lingüístico:

"Los defensores del monolingüismo en inglés basan sus argumentos en una visión estereotipada de las funciones del lenguaje y de las representaciones de las lenguas. Sin negar la importancia del inglés, el argumento según el cual 'el inglés es el único idioma útil en un contexto internacional' pone en relieve una función única de la lengua (la función comunicativa) y una representación ligada sólo a lo útil, lo pragmático, lo inmediato e ignora el conjunto de prácticas lingüísticas en el contexto de la internacionalización y las funciones transferidas a los diferentes idiomas involucrados" (Pasquale, *op.et loc. cit*).

Existe también otra representación vinculada al inglés-*lingua franca* según la cual “todo el mundo sabe inglés”. Como ya lo dijimos en otro lugar, esa generalización es muchas veces abusiva, debe ser relativizada y deconstruida para identificar matices y diferencias entre las reales capacidades de los hablantes: los locutores de inglés como lengua extranjera tienen competencias muy desequilibradas y, a veces, solo poseen “una valija de 500 palabras” que les permite “sobrevivir” en contextos anglófonos y no mucho más.

Por otro lado, la presencia diaria del inglés en la publicidad, los carteles, los discursos de los medios, las conversaciones más triviales alimentan un cliché muy presente en el imaginario colectivo: “todo el mundo habla inglés” y nadie necesita hablar otro idioma extranjero. Sin embargo, la realidad es bastante diferente: en general, los hablantes de inglés poseen habilidades desarrolladas de manera desigual (leen bien pero apenas hablan; hablan pero no escriben, etc.) o sólo cuentan con un bagaje de unas cuantas palabras para desenvolverse en situaciones de intercambio muy básicas. En este sentido, los problemas planteados por la comprensión de los documentos en inglés (formularios de solicitud, cartas, instrucciones de uso, etc.) o la producción de textos sencillos (resúmenes, encuestas, etc.) a menudo se subestiman, al igual que el alcance ideológico del fenómeno por el cual se asume que “es normal hablar inglés”, sin poder evaluar realmente las capacidades (o la falta de ellas) que posee el locutor.

Por último y teniendo en cuenta el carácter de académicos de nuestros entrevistados, diremos que la representación del inglés-*lingua franca* en ningún momento se pone en crisis cuando se trata de pensar la construcción de conocimientos y la ciencia desde un universo uniformemente monolingüe. Como se reivindica en varios espacios académicos de un tiempo a esta parte (CRES, 2018), la contextualización de los saberes científicos y la de las prácticas de referencia específicas de los científicos deben ser solidarias con sus comunidades socioculturales y científicas de pertenencia. Esta contextualización remite a varios factores, en los cuales se encuentran, lógicamente, las lenguas en uso en las comunidades científicas, todas ellas posibilitadoras de la construcción de saberes.

El cuarto grupo de representaciones plantea *la dimensión instrumental* de las lenguas extranjeras, con respecto básicamente a la comunicación. Así, la representación de los participantes según la cual las lenguas extranjeras son “herramientas o instrumentos de comunicación” que permiten sortear barreras lingüísticas y lograr “comunicar” con otro/s es determinante. Muchas representaciones aledañas surgen en este contexto de instrumentalización de la lengua extranjera, por ejemplo, hablar en una LE es difícil y escribir lo es menos, sobre todo gracias a las herramientas informáticas, o comprender lo escrito es simple y no requiere tanto aprendizaje o bien, comprender el oral es más complicado

porque “hablan rápido... pero con los subtítulos (en una película, p.ej.), uno se arregla bastante bien”.

En el primer caso, los estudios existentes hasta el momento plantean que, para poder usar el traductor automático con solvencia, se deben tener conocimientos lingüísticos consistentes de las lenguas intervinientes. En efecto, el programa hace un tratamiento del texto *sin comprenderlo*, es decir, no toma en cuenta “el contexto, la connotación, la denotación, el registro y la cultura en sus producciones” (Ducar *et al.*, 2018: 785). Por lo tanto, se puede generar la falsa ilusión de que el traductor puede, hoy en día, reemplazar al ser humano y fomentar así un uso ingenuo que puede ir en contra de la calidad buscada. En el segundo, la permanencia y la estabilidad del escrito, la posibilidad que ofrece de volver sobre él, de manipularlo, de revisarlo se enfrenta a la volatilidad del oral, donde la palabra “pasa rápido”, es efímera, y no permite vuelta atrás. La “facilidad” de la primera competencia es entonces independiente de las múltiples operaciones cognitivas, discursivas y textuales complejas puestas en juego en la lectura y sólo se centra en esa disponibilidad del texto (y la posibilidad de traducirlo automáticamente o de decodificarlo); la “dificultad” de la segunda está en la inmediatez del estímulo y la sincronidad de la respuesta.

En todos los casos, la representación instrumental de las lenguas como herramienta para comunicar pone el acento en la idea de “comunicación” y, en particular, en la comunicación oral, repitiendo una concepción de uso corriente y no científico del concepto comunicación. En consecuencia, esta representación pasa por alto problemáticas ligadas a la comunicación humana, en cualquier lengua y más aún en una lengua extranjera no compartida o compartida de manera parcial por los interlocutores.

En la actualidad, estamos lejos del esquema tradicional y simplificado de la comunicación (emisor, receptor, código, mensaje, referente, canal y contexto) y somos conscientes de una multiplicidad de factores que inciden en toda comunicación: las inferencias, los implícitos culturales, las intenciones comunicativas, los roles y estatus que se negocian, el *ethos* discursivo de los participantes, la cooperación de los interlocutores, la distancia entre ellos, la institucionalización del mensaje, la impronta cultural, los gestos, etc. Así, el acto de comunicar no es simplemente codificar y decodificar un mensaje en cualquier lengua que sea, sino desarrollar una competencia comunicativa con componentes lingüísticos, por supuesto, pero también sociolingüísticos, pragmáticos, afectivos, culturales, entre otros. Una visión simplista de la “lengua extranjera como instrumento de comunicación” podría llevarnos a ignorar muchos de estos factores y considerar que conocer una lengua

extranjera es posibilidad *sine qua non* de comunicar con hablantes de esa lengua, sin conflictos, sin malentendidos, sin “ruidos” en la comunicación.

Muchos trabajos académicos han probado que los locutores en lengua extranjera, durante sus trayectos formativos y en contextos de uso, experimentan sentimientos encontrados frente a la lengua extranjera que también influyen a la hora de comunicar. Kalan lista algunos de ellos:

“El miedo a cometer errores es la dificultad que prevalece junto con los problemas de vocabulario en la expresión oral en clase. Esto se debe a muchas causas: [...] en la clase se practica más la corrección que la comunicación con fluidez; en la clase no siempre se crea un ambiente de confianza; el profesor puede tener una actitud negativa hacia los errores o utilizar las técnicas de corrección directas” (2006: 986-987).

“No ser capaz de encontrar las palabras exactas para expresar nuestros propios sentimientos es la experiencia más frustrante cuando se habla una lengua extranjera y por eso reconocemos la necesidad de manejar e incrementar nuestro vocabulario.... Usar el vocabulario no sólo significa recuperarlo de la memoria, donde lo tenemos almacenado, sino también conocer su pronunciación y ortografía, morfología, sintaxis, semántica, pragmática y sociolingüística”(Martín, 1999). (*Op.cit.*: 988).

“La dificultad de comprender a los nativos, porque estos hablan demasiado rápido, [...] En una clase de lengua extranjera siempre se adapta la rapidez, el vocabulario, la pronunciación, la sintaxis y muchas veces, en los grupos monolingües, la dinámica de hablar y la entonación tienen que ver mucho con la lengua materna” (*op.cit.*: 990).

Todos estos comentarios nos permiten comprender mejor la representación dóxica de nuestros entrevistados y concluir que, para establecer una comunicación con un hablante extranjero, el uso de la lengua común no es suficiente para que ese contacto sea exitoso, debido a los factores mencionados anteriormente, y sobre todo, porque los locutores de cualquier lengua, son ante todo, sujetos culturales que poseen referencias culturales compartidas: “ser miembro de una cultura o sociedad significa compartir una serie de marcos conceptuales y maneras de comunicar con el endogrupo que no tienen por qué coincidir con los de otros grupos” (Merino Jular, 2010: 70) .

Otra representación circulante entre nuestros entrevistados es aquella que se vincula con *la completud de la lengua extranjera*. La lengua se les aparece como un todo, imposible de fraccionar en competencias y, cuando este recorte aparece, en vinculación sobre todo con la propuesta curricular universitaria, (Cf más abajo), sobreviene la idea de la lengua extranjera incompleta. Se trata entonces de dos paradigmas, el minimalista y el

maximalista, que entran en colisión en la representación de los locutores cuando se trata de “saber una lengua extranjera” (Pasquale, 1999).

En efecto, por lo general, los entrevistados se representan que, para saber una lengua extranjera, se deben dominar las cuatro competencias. Sin embargo, se profundiza en las habilidades en LE más pertinentes para el buen ejercicio de la vida académico-profesional, también se ha notado que los informantes tienen tendencia a mencionar aquéllas en las que se sienten menos capaces y que, generalmente, coinciden con las relativas a la oralidad. Estas habilidades lingüísticas se presentan como las menos desarrolladas en los diferentes ámbitos de la educación formal y, por ende, serían consideradas las más difíciles.

Para Klett (2005, 2019) este “mito de la completud” se aplica tanto a los aprendientes-locutores de una lengua extranjera como a los docentes. En el caso de los estudiantes, la autora sostiene, refiriéndose a Dabène y a la lectura en lengua extranjera como competencia única a desarrollar:

“Para Dabène (2003: 225) la orientación maximalista estaría ligada a la permanencia del “mito del nativo”, es decir, el deseo de alcanzar un desempeño similar al del autóctono. Por otro lado, la misma autora destaca que muchas veces resulta difícil imponer el predominio del escrito y aceptar la enseñanza de la lectura como capacidad separada y única pues existen representaciones según las cuales hay tareas lingüístico-discursivas *más nobles o mejores que otras* como sería el caso del oral. En otros trabajos me he referido al mito de la completud que persiguen muchos estudiantes de idiomas al inscribirse en los cursos. Basándonos en los principios freudianos diremos que el sujeto no soporta convivir con la falta pues anhela alcanzar la totalidad. Si el aprendiente de manera consciente o inconsciente adhiere al mito citado le será bastante dificultoso aceptar la parcialidad de un aprendizaje exclusivo de la lectura” (Klett, 2019: 39-40).

En el caso de los docentes de lengua extranjera que se debaten entre las opciones minimalistas y maximalistas, Klett nos dice:

“Para muchos, enseñar una lengua extranjera supone trabajar con las cuatro competencias en todas las circunstancias y con cualquier tipo de aprendientes. Pareciera que el recorte de contenidos, necesario para adaptarse a las necesidades de los alumnos, les provocara desasosiego y frustración. Aunque son conscientes de que alcanzar la totalidad en el aprendizaje de una lengua es una utopía, creen que uniendo diversos fragmentos (algo de fonética, un poco de conversación, algunos textos breves escritos, documentos auténticos, etc.) cumplen el anhelado sueño de completud. Sabido es que toda elección supone una inevitable pérdida”. (Klett, 2005)

La misma autora (op. et loc. Cit.), refiriendo al MCERL (2001), hace alusión a este documento fundante para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras que admite la parcelación o focalización de competencias, en pos de resultados tangibles, en el marco de las necesidades lingüísticas de los aprendientes: la noción de ‘competencia parcial’, ya desde hace tiempo preconizada por Claire Blanche-Benveniste, en relación con la intercomprensión de lenguas, se retoma en varias ocasiones en el MCERL y constituye hoy un pilar del nuevo enfoque de la enseñanza/aprendizaje:

“Pero, desde ángulos científicos diversos, hay sobrada evidencia de que la selección precisa de los contenidos a enseñar y también de las competencias a privilegiar resulta altamente ventajosa a la hora de medir logros. Así, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) al hablar de competencia plurilingüe y pluricultural se evoca el posible carácter no integral del aprendizaje. “(...) la competencia parcial en una lengua dada puede relacionarse con las actividades de recepción (poner acento en el desarrollo de una capacidad de comprensión oral o escrita)” (MCERL 2002 [2001]: 106).

Así, está claro que la preocupación por la completud, asociada muchas veces al mito del nativo, atraviesa la representación de lo que es “saber”, “enseñar” y “aprender” una lengua extranjera, desconociendo, muchas veces, los contextos, las necesidades, las disponibilidades de tiempo, los costos cognitivos implicados, las demandas institucionales, etc.

Por último, existe un grupo de representaciones ligado a *la dimensión curricular* de las lenguas extranjeras como parte integrante de los planes de estudios en la UNLu. Esta representación abarca de varias de las anteriores, sobre todo, con aquellas vinculadas con el *criterio utilitario* y con las relacionadas con la *completud*. Así, las lenguas extranjeras aparecen como “importantes” en la formación universitaria como posibilidad de acceder a bibliografía o comprender debates actuales sobre ciertas temáticas que parecen desarrollarse sólo en alguna/s lengua/s en particular; “fundamentales”, en el ejercicio de la profesión como vínculo con grupos y organismos profesionales e “indispensables” en la constitución de un perfil laboral apto para insertarse en el mundo del trabajo. Es lógico que estas representaciones, apegadas a lo institucional y curricular, y de carácter más educativo-profesional, aparezcan fuertemente en las verbalizaciones de los entrevistados ya que todos ellos forman parte del mismo colectivo educativo y su acercamiento a las lenguas extranjeras, más allá de sus experiencias personales como locutores, se relacionan fuertemente con la dimensión curricular y organizacional de las mismas en el marco de la UNLu: planes de estudios, asignaturas, requisitos, competencias, comisiones de plan de estudios, CIDELE son algunos de los ítems recurrentes que ponen en juego esas representaciones.

Así, grosso modo, las lenguas extranjeras en estas representaciones aparecen como un ingrediente o un componente más, entre las múltiples variables que constituyen la oferta académica, materializada en los planes de estudio de las carreras: por un lado, se admite su importancia, su transversalidad a todas las formaciones, su pertinencia como contenido a enseñar y a aprender en el contexto actual y por el otro, se limita su existencia, se las “sacrifica” en pos de otros contenidos cuando el plan de estudios así lo requiere, se posterga su inclusión en ciertas ofertas, reeditando discusiones sin fin sobre cuestiones que ya están saldadas, no sólo en el ámbito académico.

La noción dominante que se desprende de esta representación curricular es la de las lenguas extranjeras en relación directa con los planes de estudio, poniendo énfasis en su carácter de contenido curricular, cuya adquisición habilita el acceso a la bibliografía propuesta en las asignaturas y, por ende, al conocimiento disciplinar. Es allí, cuando algunas verbalizaciones se unen a la representación de la completud/incompletud de las lenguas y sus aprendizajes y aparece, por un lado, la necesidad o el deseo de inclusión de más competencias o habilidades como el habla, la escritura y la escucha, en el marco de las asignaturas y por el otro, la delegación de esos aprendizaje y habilidades a los cursos propuestos por el CIDELE. Solo algunas representaciones minoritarias van en el sentido de considerar a las lenguas como algo más que un contenido curricular, en el sentido de percibir las como un puente para el acercamiento entre culturas y, por ende, vinculadas a referencias contextuales, situacionales y socioculturales.

Por último, haremos mención a algunos rasgos de las lenguas que la representación de estas como contenido curricular borra de plano y que, a nuestro entender, hacen de ellas un contenido curricular específico y diferente de otros. Retomaremos los aportes de Dabène (1997, citada por Pasquale y Luchetti, en prensa), en dos dimensiones: la visibilidad y las formas de adquisición del objeto epistémico de lenguas extranjeras. En el primer caso, Dabène expresa:

“(…) La lengua constituye un conjunto de competencias socialmente visibles, lo que le permite al individuo hacerse una idea de lo que representa su manejo. De allí, el papel central jugado por el nativo, modelo y horizonte de todo aprendizaje. De allí también, la idea bien instalada en el público, según la cual las condiciones ideales del aprendizaje son aquellas que más se acercan a las de la adquisición natural” (Dabène, en Pasquale y Luchetti en prensa).

En este sentido, este contenido curricular, a diferencia de otros, es “visible”: los locutores tienen la posibilidad de verlo en uso (con nativos, en diálogos...), de escucharlo (melodías, entonación, pausas, ritmo), de comprenderlo (en el oral, en el escrito...), de sentirlo (lejano, cercana, de sonoridades agradables, desagradables...). Pero, además, este contenido, en

oposición a otros que se enseñan y aprenden en las instituciones educativas, se puede adquirir de manera no institucionalizada, sin mediación pedagógica, Dabène sostiene:

“(…) En tanto objeto de aprendizaje, la lengua extranjera representa, entre todos los conocimientos propuestos por las instituciones educativas, el único que también puede dar lugar a una “adquisición natural” es decir, sin intervención pedagógica: cada uno de nosotros ha adquirido así su lengua materna, y millones de personas, en todo el mundo, han sido llevados a usar una lengua que les es extranjera pero que, por necesidad, han debido aprender” (Dabène 1997: op. et loc. cit.).

Así, esta representación dominante de la lengua extranjera como “contenido curricular”, si bien es esperable en el contexto de producción-recepción de las verbalizaciones, deja de lado cuestiones esenciales relativas a las lenguas extranjeras que hacen de ellas objetos epistémicos complejos: en efecto, todo el mundo parece saber o cree saber *qué es* una lengua extranjera, *qué es saber* una lengua extranjera o *cómo se debe enseñar o aprender* una lengua extranjera porque la lengua extranjera es visible y cada vez más, fácilmente asequible; además todos y cada uno de nosotros podríamos adquirirla solos, sin necesidad de institucionalizar ese aprendizaje, cosa que no ocurre con otros objetos epistémicos, dependientes del contexto escolar.

En relación con el repertorio lingüístico

En lo que atañe al repertorio lingüístico de los entrevistados, éste se encuentra generalmente acotado al inglés y al estudio formal de esa lengua durante la escolaridad o en un instituto de idiomas, por necesidad académico-profesional. Se trata entonces de un repertorio lingüístico *quasi monolingüe, dependiente del sistema educativo formal y altamente condicionado por el ejercicio académico profesional*.

Se advierte así, que cuando los entrevistados hablan en general del uso de lenguas extranjeras, refieren de manera explícita o implícita al uso del idioma inglés, como una “necesidad” tanto de comunicación y vínculo con profesionales y especialistas de su campo disciplinar de pertenencia como un requisito indispensable para poder acceder a material académico que a veces tarda en estar disponible en idioma español.

Ahora bien, cuando se indaga más profundamente sobre “otras lenguas extranjeras” que conocen, los entrevistados comienzan a enumerar lenguas como el francés, el italiano, el guaraní y el portugués. Nos podríamos preguntar por qué estas lenguas no aparecen espontáneamente en los discursos de los entrevistados como componentes de sus repertorios lingüísticos. A nuestro entender, existen por lo menos, dos posibles respuestas

a esta pregunta. Por un lado, la obvia omnipresencia del inglés como referencia absoluta de la extranjería, del “hablar-otro”, de la lengua “diferente a la materna” en el ámbito académico-científico y profesional al que pertenecen nuestros entrevistados; por el otro, la percepción de que esas lenguas no forman parte del repertorio porque solo se poseen en forma de retazos, de fragmentos, de muestras: se puede comprender lo escrito pero no se puede mantener una conversación; se conocen ciertas palabras y expresiones y no se posee un vocabulario o un léxico que haga presumir que “se sabe una lengua”; se vinculan con afectividades relegadas e íntimas; con el perfil privado del entrevistado (lecturas, films, viajes, familia) y no con su perfil público (académico, científico, profesional); se accede a ellas por “placer” y no por “obligación”, entre otras múltiples variables. La distancia entre la experticia del inglés y la de las demás lenguas es muy grande, en términos de competencias, y saberes; entonces, la única lengua que realmente merece el título “de lengua extranjera que sé” es el inglés.

Así, en la indagación, se devela un repertorio *más plurilingüe, menos dependiente del sistema formal de enseñanza-aprendizaje y más vinculado con la afectividad y la privacidad*. Este plurilingüismo se traduce, entonces, en un repertorio lingüístico de una cierta amplitud, es decir, en la posibilidad de reconocer/utilizar diversas lenguas, en diferentes situaciones comunicativas: el portugués para leer artículos o comunicarse con colegas o instituciones de Brasil o para ir de vacaciones a las playas del país vecino; el francés para leer a los autores e investigaciones de interés o para conocer París; el italiano para leer la Divina Comedia o ver películas de Fellini en lengua original; el guaraní para recordar la “lengua de la abuela”; las lenguas originarias para recuperar parte de las lenguas-culturas de origen de los estudiantes, etc.

Ahora bien, los sujetos entrevistados que devienen en sujetos plurilingües, sin tener todavía consciencia plena de esta categoría, pueden reconocer que una relación privilegiada con una lengua extranjera no significa obturar otras relaciones con otras lenguas extranjeras; que aparecen como parcelarias y fragmentadas.

En este marco, como lo explica Vila (2006), existe, en los locutores entrevistados,

“una competencia subyacente común a las distintas lenguas que utiliza una persona plurilingüe. Su propuesta [NR la de Cummings, 1981] enfatiza las capacidades relativas al uso del lenguaje frente a las características formales de los diferentes sistemas lingüísticos. Y, desde esta perspectiva, considera que existe una capacidad común relacionada, no con el uso de las lenguas, sino con el uso del lenguaje como instrumento común de toda la especie humana” (p.4).

Esta competencia común a varias lenguas es la competencia plurilingüe que el Consejo de Europa define como:

“La noción de competencia plurilingüe y pluricultural afirma que una misma persona no dispone de una colección de competencias para comunicar distintas y separadas de las lenguas que domina, sino de una competencia plurilingüe y pluricultural que engloba el conjunto de los repertorios lingüísticos de que dispone” (en Vila, *op.cit.*: 5).

Tomando como punto de partida al concepto de plurilingüismo, Marchiaro y Pérez (2016: 148), consideran que el repertorio lingüístico del locutor está compuesto de variedades y experiencias lingüísticas:

“el concepto de plurilingüismo refiere a la competencia plurilingüe y pluricultural del individuo que posee en su repertorio verbal una diversidad de variedades lingüísticas, las que contribuyen al desarrollo de una competencia comunicativa que integra los conocimientos y experiencias lingüísticas y culturales, y posibilita la interrelación e interacción de las lenguas y culturas entre sí (Marco de Referencia para las lenguas, Consejo de Europa, 2010)”.

Asimismo, estas autoras ponen el foco en la interrelación de las lenguas y variedades que integran el repertorio lingüístico, el cual aparece como un todo articulado, gracias a la noción, aglutinante, de competencia plurilingüe:

“La noción de competencia plurilingüe, que amplía en cierta medida la de competencia comunicativa elaborada por Hymes (1972), puede definirse como la capacidad de usar un repertorio variado y amplio de recursos lingüísticos y culturales, para satisfacer las necesidades comunicativas y de interacción en contextos de diversidad cultural, lo que comporta además el desarrollo y la ampliación de ese repertorio (Beacco *et al.*, 2010). Esta concepción de competencia plurilingüe supone el abandono de la visión compartimentada de las competencias en lenguas, pues no debe entenderse como la suma de competencias en varias lenguas, sino más bien como una competencia global, dinámica, integrada por diferentes capacidades” (Marchiaro y Pérez, 2016: 148).

En relación con el capital lingüístico institucional

Las verbalizaciones de nuestros entrevistados ponen de manifiesto que el paisaje sociolingüístico de la UNLu es, para ellos, ampliamente monolingüe: un español monolítico domina este espacio, donde la presencia de otras lenguas es inexistente o está limitada a una presencia curricular, en compartimentos estancos, como los planes de estudios de las carreras o el CIDELE.

De esta descripción se deduce, entonces, que el capital lingüístico de la UNLu es sumamente *restringido* y está compuesto nada más que por la lengua materna, el español, y las tres lenguas presentes en la oferta curricular: el inglés, el francés y el portugués. Esta visión nos permitiría no solo caracterizar el capital lingüístico de la UNLu como restringido, sino también como *escasamente dinámico y ampliamente compartimentado*.

Ahora bien, aceptar esta visión de las cosas tiene varias implicancias. En primer lugar, considerar el monolingüismo como “el” capital lingüístico de la institución, en contra de una realidad lingüística que siempre es más matizada y menos monolítica. En efecto, ya Weinreich (1968) consideraba que los lingüistas se equivocaban al considerar el monolingüismo como una regla y al bilingüismo o plurilingüismo como un fenómeno excepcional, dado que la realidad demostraba lo contrario, es decir, un paisaje donde la convivencia de lenguas es un hecho cotidiano y universal. Esta realidad es lingüísticamente rica y variada y da lugar a la existencia de diversas variedades de lenguas (pidgin, criollo y variedades fronterizas) y a fenómenos tales como las interferencias, los préstamos, los calcos, la alternancia de lenguas, entre las lenguas.

En segundo lugar, esta visión implica desconocer el fenómeno denominado “contacto de lenguas”, como fenómeno social que se produce en espacios sociopolíticos determinados, donde coexisten varias lenguas y variantes de una misma lengua. Por supuesto que el plurilingüismo es una noción intrínsecamente relacionada con el contacto de lenguas, pero hay otra que tal vez pasa desapercibida para los locutores, y que no por eso es menos interesante, la de diglosia. Esta noción es útil para alejarnos de la visión monolítica del español en la UNLu, ya que toma como punto de partida las variaciones de una misma lengua, utilizadas por los locutores de esa lengua, en diferentes situaciones de comunicación.

La diglosia, entonces, no tiene en cuenta situaciones en las que se utilizan idiomas completamente distintos en una misma comunidad lingüística; sino que hace referencia al uso especializado de las variedades de la misma lengua, con un estatus social diferente, una determinada distribución funcional y una función social específica. En este sentido, las variedades diglósicas pueden ser prestigiosas/populares, altas/bajas, formales/informales, institucionales/no institucionales; en todos los casos el uso de una u otra variante estará condicionado por las circunstancias comunicativas y por los factores socio-culturales que atraviesan cualquier intercambio. Así, tomando en cuenta esta noción, deberíamos poder pensar el capital lingüístico de la UNLu en términos de mayor complejidad y riqueza, donde el español como lengua materna está presente, por supuesto, pero no monolíticamente: todos y cada uno de los locutores de español como lengua materna utilizamos variedades diglósicas en cada uno de nuestros intercambios cotidianos.

Por último, la compartimentalización de las lenguas en el espacio de la UNLu también apunta a una visión poco acorde con las realidades lingüísticas en general, donde las lenguas se interrelacionan e interactúan, creándose pasarelas entre unas y otras, donde las competencias y especificidades en una/s retroalimentan las competencias y especificidades en otra/s y donde se trasvasan conocimientos y experiencias lingüísticas, desde la

horizontalidad de las relaciones. Este panorama relacional de las lenguas no aplica solo para las lenguas extranjeras, sino también al español- lengua materna y de escolarización- y sus distintas variedades, a las demás lenguas-culturas maternas que circulan por Argentina, a las lenguas de herencia, a las lenguas regionales, etc. Esta descompartimentalización de las lenguas da cuenta, además, del dinamismo que éstas poseen; un dinamismo que, visto en el eje diacrónico, muestra cómo las lenguas mutan, se enriquecen, se empobrecen, tienen períodos de mayor o menor esplendor, desaparecen y se recrean.

En relación con la política y las acciones lingüísticas

Ningún entrevistado niega la “importancia” de las lenguas extranjeras; llamativamente, cuando se los indaga sobre cómo esa importancia se visualiza institucionalmente sólo pueden mencionar alguna acción lingüística aislada: la inclusión y el estatus de una lengua extranjera en un plan de estudios o la creación del CIDELE. Esta última acción aparece de manera recurrente como una decisión puntual y concreta, asumida por la institución en pro de las lenguas extranjeras, y que hace del CIDELE, “el representante” de las lenguas extranjeras en la UNLu, aunque se le reclama mayor visibilización e injerencia y articulación con las diversas acciones de la universidad.

Con respecto a la lengua materna, varios entrevistados han señalado como una acción lingüística importante, la discusión que en el momento de las entrevistas se estaba llevando a cabo sobre el lenguaje inclusivo y cómo influye este lenguaje en la construcción de la realidad, en el pensar y sentir de los locutores. Así, consideran auspicioso que la universidad habilite esos espacios para la discusión, sobre una temática lingüística, relacionada con el uso social de la lengua.

En cuanto a las lenguas extranjeras en el marco de una política de internacionalización institucional, los entrevistados conciben un gran atraso en esta área, aunque en algunas entrevistas se menciona el Área de Cooperación como un espacio que debería incrementar las oportunidades de intercambios y el contacto con universidades extranjeras. Se aduce que existen algunos convenios con instituciones españolas o de países latinoamericanos, pero no con otros organismos de otras zonas geopolíticas no hispanoparlantes.

Así, estas acciones lingüísticas repertoriadas por los entrevistados aparecen como *espasmódicas, desarticuladas y dependientes de la dimensión curricular* de las lenguas y de las *intencionalidades de algunos miembros de la comunidad*; si bien los entrevistados le acuerdan una gran importancia, ésta no logra materializarse en una política lingüística institucional, que marque un norte con respecto a las lenguas extranjeras ni a las lenguas en general: en efecto, las verbalizaciones de los entrevistados coinciden en plantear la ausencia de una política lingüística integral, deliberada y normada, dentro de la institución.

Así, la UNLu tendría una política lingüística *por defecto*, en la cual *la ausencia de política lingüística es también una política lingüística*. Esta política lingüística es *implícita, no escrita, construida espontáneamente y a partir de acciones aisladas y desarticuladas*. En el marco de una política lingüística como la aquí descrita, los actores-locutores no son conscientes de su “agentividad” en el marco de esa política y, por lo tanto, no se construyen ni se visualizan como decisores lingüísticos sino como sujetos totalmente externos a la política lingüística (aunque claramente, todos nuestros entrevistados son decididores en vastos campos de la gestión institucional).

Para esclarecer esta interpretación, haremos alusión al concepto de agentividad, tal como lo postula Flores (2017), haciendo una clara diferencia entre esta noción y la de agente:

“[...] es posible caracterizar la agentividad como la capacidad que posee un agente —una persona u otra entidad— para actuar en un mundo [...] el agente no es tal sino en relación con la acción que lleva a cabo. En ese sentido, su existencia no es postulada a priori, sino en la medida que se realiza una acción específica [...]. Para ir un poco más adelante, la agentividad es el reconocimiento de la responsabilidad que tiene un participante específico en un suceso y, de manera especial, en una transformación de estado... [la agentividad] engloba un conjunto de propiedades atribuidas a un participante en una acción referida, cuando es posible hacer recaer en él la responsabilidad de la acción [...]. La agentividad es, pues, esa exigencia de la acción que vuelve necesaria la presencia del agente” (Flores, 2017, 45-48).

Así entonces, la agentividad supone capacidad y responsabilidad; implica a un agente que actúe sobre el mundo; solo esta actuación le conferirá el rol de agente y la realización de una acción específica. Desde este punto de vista, los entrevistados no reconocen su agentividad ni son agentes de política lingüística: al “renunciar”, simbólicamente hablando, a sus capacidades y responsabilidades de locutores, renuncian también a ser agentes que actúan en el mundo de las lenguas. Las razones de estas “renuncias” deberíamos buscarlas, creemos, en una representación muchas veces verbalizada, referida a su *ethos discursivo*: “no soy especialista en el tema”, “no sé de este tema”, “no sé si está bien lo que digo, porque no es mi tema”: una cautela académica que es muy comprensible cuando se juega la “faz” en la comunidad universitaria.

4.3- A modo de cierre

Para cerrar, diremos que este trabajo exploratorio ha permitido recabar algunos elementos de interés para continuar indagando acerca de las políticas lingüísticas en el marco de nuestra universidad, partiendo de la base que, de manera más o menos intuitiva o formal, los actores involucrados relacionan las decisiones con respecto a las lenguas que circulan

en la institución con decisiones de índole de política lingüística, aunque sea de manera implícita.

Al respecto, resulta relevante, en este apartado final, establecer ciertas tendencias que se han podido identificar a partir del entrecruzamiento de las conclusiones surgidas de los análisis del corpus documental y de las verbalizaciones. Este entrecruzamiento, cabe señalar, ha resultado factible dado que los criterios construidos intencionalmente para los estudios de los corpus habilitan su puesta en relación, más allá de la naturaleza diversa de los componentes. En efecto, la definición de esos criterios surge del propósito de sostener, durante todo el proceso investigativo, una mirada transversal y complementaria que permitiera ir tejiendo las especificidades que cada corpus ofrecía en relación con los objetivos propuestos. Seguidamente, entonces, planteamos algunos de los entrecruzamientos aludidos.

En primer lugar, tanto en el corpus documental como en las verbalizaciones se observa que la UNLu es, desde diferentes perspectivas, un espacio escasamente plurilingüe. En este sentido, las lenguas extranjeras “ofrecidas” en los planes de estudio actuales son solo tres (francés, inglés y portugués), la lengua extranjera “conocida” – en términos de *repertorio lingüístico* de los actores - es mayoritariamente el inglés, la lengua “requerida/reclamada”, es decir, aquella que los locutores (entrevistados y encuestados) valoran en/para su/la formación, de manera explícita o implícitamente a nivel de sus *representaciones*, también es prioritariamente el inglés. Asimismo, la tendencia hacia el monolingüismo puede advertirse en lo concerniente a la descripción del *capital lingüístico* de la UNLu. Al respecto, tanto la mayoría de los entrevistados como de los encuestados reconocen en la institución la presencia dominante del español, en detrimento de otras lenguas. Esto mismo se constató en el análisis de los documentos y página oficial.

Ahora bien, con esta tendencia general como telón de fondo, si bien la referencia al inglés es la dominante que surge de este acotado estudio, es necesario señalar que algunas respuestas permiten vislumbrar una cierta apertura al plurilingüismo y una valoración positiva en lo que respecta al conocimiento de LE. Por su parte, la mención de las lenguas vernáculas hablaría - más allá de su existencia marginal en el espacio universitario - de una voluntad de visibilización por parte de ciertos actores individuales. Sin embargo, el capital lingüístico de la universidad estaría atravesado por las lógicas subyacentes que, según Bourdieu, determinan los modos de reproducción simbólica del capital cultural. Así, las relaciones lingüísticas expresan relaciones de poder simbólico al respaldar una sola lengua como legítima homogeneizando el discurso social circulante en el ámbito académico (*habitus lingüístico*), y descartando, por ejemplo, el uso de las lenguas originarias, o

internalizando ciertos usos de la lengua foránea de manera inconsciente (presencia del inglés en la página web, en los programas, etc.).

Por otro lado, la parcialidad generalizada del capital lingüístico curricular – centrado en la *focalización de competencias* (lectocomprensión) - que se ha observado en los documentos no condice totalmente con las representaciones de los entrevistados, entre quienes se hace evidente la idea de *completud de la lengua extranjera*, es decir, el dominio de todas las competencias. Esta representación los conduce a evaluar la oferta académica como “incompleta” y a valorar las habilidades de la oralidad que, justamente, no se privilegian en los planes de estudio. Esta discrepancia resulta notoria dado el estatus institucional de los entrevistados quienes desempeñan en cargos de índole político-académica y que, en consecuencia, definen las políticas que ellos mismos declaran como insatisfactorias. Por otra parte, las representaciones que privilegian la oralidad como competencia que da cuenta de la apropiación de una LE chocan de plano con uno de los intereses mayores de la enseñanza de las lenguas en el ámbito universitario: la lectura de bibliografía en lengua de origen, sin traducción mediante y la producción de conocimiento en diferentes lenguas.

También hay coincidencia en la importancia que confieren entrevistados y encuestados al conocimiento de las lenguas extranjeras en la formación y ejercicio profesional. En ambos casos, las representaciones de los actores dan cuenta de que consideran central, fundamental, indispensable el conocimiento de las lenguas extranjeras, desde una mirada instrumental y en términos utilitarios, particularmente. Sin embargo, esta representación compartida en su núcleo duro, no encuentra estricto correlato en lo que respecta al conocimiento e involucramiento de los actores en las políticas lingüísticas de la UNLu, como se verá seguidamente.

Efectivamente, en lo concerniente a las políticas lingüísticas de la UNLu, se observan algunas correlaciones entre las informaciones recabadas a partir de los dos corpus de verbalizaciones. Así, en el caso de los encuestados, la gran mayoría manifiesta que dichas políticas no existen o bien que, aunque suponen su existencia, no las conocen. En la misma línea, los entrevistados lograron dar escasamente cuenta de ellas y asumieron la falta de una política lingüística integral, deliberada y pautaada en la UNLu. Similar carencia ha sido claramente advertida en los documentos analizados, cuya indagación evidenció la ausencia de una *política lingüística institucional integral* y la existencia de iniciativas desarticuladas, surgidas en el discurrir de la vida institucional como respuesta remedial y contingente que luego deviene en permanente. En línea con esta coincidencia surge otra, vinculada con el rol que los participantes perciben de sí mismos en relación con la construcción de las políticas lingüísticas. En efecto, ambos colectivos de participantes no ponen de manifiesto su posicionamiento en tanto actores y decisores de las políticas lingüísticas institucionales.

De este modo, en un contexto en el que el aprendizaje de las lenguas se considera indiscutiblemente importante para el desarrollo profesional, pocos son los actores que se perciben involucrados con la temática y, por lo tanto, parecen tomar distancia de la responsabilidad de proponer lineamientos políticos transformadores que sean congruentes con sus representativas y expectativas, en el caso de los entrevistados, así como se les dificulta la posibilidad de evaluar las acciones llevadas a cabo por la conducción, en el caso de los encuestados.

Las respuestas relevadas, entonces, estarían indicando la necesidad de clarificar el alcance del concepto de política lingüística y explicitar las políticas puestas en marcha a nivel institucional. Por otra parte, estarían poniendo de manifiesto el imperativo de dimensionar, para los actores institucionales, quiénes estarían involucrados, con diferentes responsabilidades, en el diseño y la gestión de dichas políticas. En este sentido, sería primordial que, al momento de llevar a cabo acciones de política lingüística, los agentes involucrados tuvieran en cuenta no solo las necesidades de un mundo globalizado sino también la misión y visión institucionales que permitan elaborar un proyecto coherente, consensuado y explícito con respecto a las lenguas en el seno de la universidad.

En ese sentido, entendemos que el rol de la universidad es la distribución democrática del conocimiento lingüístico (el acceso a las lenguas –materna y extranjeras, la capacitación en LE, la formación de “ciudadanos” de un mundo plurilingüe); así, cabría preguntarse entonces, si no es hora de interpelar las políticas lingüísticas implícitas y las acciones lingüísticas desarticuladas que se vienen desarrollando; ponerlas en discusión y construir consensos que sustenten la toma de decisiones en esa materia, de manera consciente y acorde a los nuevos escenarios, con la participación de cada uno de los agentes lingüísticos y locutores plurilingües que recorren nuestra universidad.

Los nuevos escenarios están, hoy, atravesados por la internacionalización de los estudios universitarios, ya sea a través de la movilidad física o virtual; esto requiere, de manera perentoria, la toma de decisiones de política lingüística ya que la problemática de las lenguas atraviesa fuertemente cualquier proceso de internacionalización: así, dos preguntas recurrentes deberían movilizar a los agentes decidores de políticas lingüísticas: ¿Qué internacionalización queremos para la UNLu? y ¿Qué lenguas enseñamos y aprendemos para qué internacionalización? En este debate, es necesario valorar los logros alcanzados, utilizándolos como puntos de partida para la toma de decisiones, y evidentemente, visibilizar las representaciones sobre las lenguas que circulan en nuestro espacio institucional.

Finalmente, interesa enfatizar que las conclusiones a las que hemos arribado a partir de esta investigación, siempre de carácter parcial como hemos señalado, antes que limitarse a

identificar un estado de situación y, aun menos, a subrayar una carencia, constituyen para nosotras insumos relevantes que pretenden contribuir a la edificación de un nuevo escenario institucional en lo que atañe a las políticas y acciones lingüísticas.

En este sentido, y tal como definimos en uno de los objetivos de este estudio, el conocimiento que hemos construido abre una oportunidad para *proponer estrategias de política lingüística y de planificación lingüística institucional, en vistas a optimizar las decisiones de política lingüística en el ámbito de la UNLu*. En definitiva, procuramos aportar información fundada que permita desarrollar debates plurales y consensos sustentables en la materia que nos ocupa, materializados en acciones políticas lingüísticas y acciones de planificación lingüística plurilingües, integradas en el proyecto educativo institucional futuro y en el marco de condiciones institucionales de revisión e interpelación de concepciones, decisiones y prácticas lingüísticas pasadas y presentes.

Anexos

ANEXO 1- ENCUESTA GENERAL

1- Indique la franja etárea que le corresponde. * *Marca solo un óvalo.*

19 - 30

31 - 50

51 - 70

+ de 70

2- Indique su lugar de residencia: *

.....

3- Marque su nivel de formación académica * *Marca solo un óvalo.*

Terciario

Universitario

Posgrado

4- Señale el(los) claustro(s) en que se desempeña. * *Selecciona todos los que correspondan.*

Nodocente

Docente

Graduado

Estudiante

5- Consigne la disciplina o área institucional en la que se desempeña *

.....

6- ¿Qué lengua(s) sabe además del español y qué sabe hacer con esa(s)

lengua(s)? Debe consignar al menos una respuesta en cada fila

Selecciona todos los que correspondan.

Las políticas lingüísticas en la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorio lingüístico, acciones lingüísticas y representaciones de los actores

	Leerla	Escribirla	Comprenderl...	Hablarla	Reconocer p...	No sé hacer ...
Alemán	<input type="checkbox"/>					
Chino	<input type="checkbox"/>					
Francés	<input type="checkbox"/>					
Guaraní	<input type="checkbox"/>					
Inglés	<input type="checkbox"/>					
Italiano	<input type="checkbox"/>					
Mapugundun	<input type="checkbox"/>					
Portugués	<input type="checkbox"/>					
Otra	<input type="checkbox"/>					

7- Si señaló conocimientos en otra lengua, indique cuál.

8- ¿En qué contexto adquirió dicha(s) lengua(s)? *

Puede marcar más de una opción.

Selecciona todos los que correspondan.

Familia

Escuela

Instituto de idioma

Viajes,

intercambios

Trabajo

Otro:

9- En sus interacciones cotidianas, con amigos y familia, ¿usa palabras y/o frases en alguna lengua extranjera? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

A veces

10- Si respondió afirmativamente a la pregunta anterior, indique para qué las usa.

Selecciona todos los que correspondan.

Las políticas lingüísticas en la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorio lingüístico, acciones lingüísticas y representaciones de los actores

Para comunicarse con su familia

Para comunicarse con amigos

Para nombrar aquello que no tiene un equivalente en su lengua materna

Para acceder a determinados ámbitos

Para estar integrado a su grupo de pertenencia

Para facilitar la comunicación

11- ¿Qué lugar le otorga al conocimiento de LE en el desempeño profesional? * *Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
	<input type="radio"/>					
Ninguna importancia						Mucha importancia

12- Según su criterio, ¿cuándo una persona "sabe" una lengua extranjera? Cuando sabe... en esa lengua. Puede marcar más de una opción.

Selecciona todos los que correspondan.

Leer

Hablar

Escribir

Comprender la oralidad

Todas las anteriores

Alguna de las anteriores

Otra

13- En su opinión, ¿cuántas lenguas circulan en la UNLu? *

Marca solo un óvalo.

- Una sola lengua**
- Varias lenguas diferentes**

14- Si contestó que hay presencia de varias lenguas diferentes ¿dónde observa esa presencia? * Puede marcar más de una opción.

Selecciona todos los que correspondan.

- a. **Carteles**
- b. **Espacios comunes** **Página web** **Interacciones cotidianas** **Bibliografía**
- c. **Cursos, clases, asignaturas.**
- d. **Otro**

Las políticas lingüísticas en la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorio lingüístico, acciones lingüísticas y representaciones de los actores

15- Si indicó OTRO, ¿Cuáles?

16- Según su opinión, la oferta de lenguas en la UNLu ¿cubre las necesidades de formación? *

Marca solo un óvalo.

Si

No

No sé

17- Señale qué es para usted una política lingüística. Son decisiones sobre... *

Puede marcar más de una opción.

Selecciona todos los que correspondan.

- **Las lenguas que se usan en un país, una región, una provincia Las lenguas que deben enseñarse en el ámbito educativo**
 - **Las lenguas oficiales y no oficiales de un estado**
 - **Las lenguas de inmigración, de proximidad, originarias, segundas, nacionales, de la administración, de contacto, etc.**
 - **Las lenguas más prestigiosas y las menos prestigiosas, en el marco de la enseñanza El lenguaje inclusivo: su uso, sus hablantes, sus estructuras**
 - **Cómo hablar y escribir, en qué circunstancias, frente a qué hablantes El uso correcto o incorrecto de ciertas palabras, frases, modismos Las normativas sobre el uso de las lenguas**
 - **Cualquier fenómeno que atañe a las lenguas, cualquiera sea el estatus de estas Las lenguas que los hablantes eligen usar en un país o provincia**
 - **Los lenguajes que se utilizan en determinados contextos**
 - **Las lenguas que se utilizan, las normativas de su uso, las lenguas que más se utilizan.**
 - **El qué, el para qué y el cómo.**
 - **Otro:**
-

18- Si indicó OTRA, ¿Cuáles?

19- ¿Quiénes toman esas decisiones? *

Selecciona todos los que correspondan.

- a. **Grupos de poder (empresarios, instituciones, profesiones liberales) Estado Nacional**

Las políticas lingüísticas en la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorio lingüístico, acciones lingüísticas y representaciones de los actores

- b. **Asociaciones civiles, ONGs y sindicatos**
Asociaciones profesionales
- c. **Academias de lenguas nacionales y supranacionales Instituciones educativas**
- d. **Hablantes nativos**
- e. **Equipos de gestión educativa OTRO**

20- Si seleccionó OTRO, ¿quiénes?

21- ¿Le parece que existe una política lingüística en la UNLu? * *Marca solo un óvalo.*

- Sí**
- No**
- No lo sé.**

22- ¿Le parece que la política lingüística constituye un tema importante en la UNLu?
Marca solo un óvalo.

- Sí.**
- No**
- No sé**

23- Si contestó afirmativamente, ¿cómo se manifiesta esa importancia?

Puede marcar más de una opción.

Selecciona todos los que correspondan.

- **Se debate sobre el tema.**
 - **Se toman medidas que ponen en valor las lenguas -originarias, extranjeras, nacional- (disposiciones, resoluciones, etc.)**
 - **Se propicia la enseñanza de lenguas extranjeras y de la lengua materna**
 - **Se generan espacios donde diferentes lenguas están presentes (intercambios, folletería oficial, web, exposiciones...)**
 - **Se hacen encuestas y/o sondeos a la comunidad educativa Se habla del tema habitualmente**
 - **Se aborda el tema en clase**
 - **Se incluyen las lenguas extranjeras como algo relevante en los planes de estudio** ☐
 - **Otro:**
-

24- Si indicó OTRO, ¿Cuáles?

ANEXO 2- ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA

1. Desde su perspectiva, ¿es interesante y/o importante conocer LE? ¿Por qué? ¿Para qué?
2. ¿Qué significa para usted saber una LE? (Refuerzo: ¿Es saber leerla, hablarla, escribirla, comprender su oralidad? Lectocomprensión / oralidad / escritura, ¿cuál considera/s de mayor pertinencia /utilidad? ¿por qué?)
3. En la UNLu, ¿hay presencia de las LE? Sí/No ¿Nos puede dar ejemplos?
4. En la UNLu ¿Circulan muchas lenguas diferentes o la misma lengua? Si circulan varias, ¿cuáles serían?, ¿de qué modos? (Reformulación: Respecto al uso, ¿Le parece que usamos todas las mismas lenguas?)
5. ¿Considera que es importante o secundario que la UNLu se ocupe de enseñar LE? ¿Por qué?
6. A su criterio, ¿cuáles son las lenguas a enseñar en la universidad? ¿Por qué?
7. ¿Qué lugar le otorga/s al conocimiento de LE en el desempeño profesional? (Refuerzo: ¿Cómo afectaría saber o no LE?)
8. ¿Qué es para usted una política lingüística? ¿Quién la determina? ¿Quién la elabora?
9. ¿Le parece que existe una política lingüística en la UNLu? ¿Cómo se podría caracterizar?
10. ¿En qué acciones o iniciativas se hace visible? Denos un ejemplo.
11. ¿Qué lenguas extranjeras sabe?
12. ¿Qué sabe hacer con esas lenguas? ¿Cómo las adquirió? ¿Cuándo y para qué las usa?
13. En tu grupo familiar, entre tus amigos, en tus interacciones cotidianas ¿circulan LE? ¿Se usan palabras, frases, en otros idiomas?
14. Si la respuesta es sí, ¿qué lenguas son? ¿Para expresar qué cosas?
15. ¿Conoce / Le parece importante o necesario conocer las lenguas-culturas de origen de los estudiantes? ¿y las LE que conocen?
16. ¿En qué reglamentaciones (disposiciones, reglamentos, resoluciones, planes de estudios, programas) se encuentran cuestiones referidas a las LE de la Universidad?
17. ¿Cómo se toman decisiones referidas a las LE en la Universidad? ¿Quién las toma? ¿Es un tema que interesa a la comunidad? ¿Hay debates? ¿Se toman medidas en la UNLu que pongan en valor a las LE?
18. ¿Qué criterios se aplican o se han aplicado en relación con la inserción de las LE en la Universidad?
19. ¿Qué actividades desarrolla la UNLu en la que aparezcan en escena las LE?
20. En relación a los procesos de internacionalización - relaciones con otras universidades, convenios, movilidad docente y estudiantil, becas - de la UNLu ¿Qué papel juegan las lenguas que circulan en la universidad?
21. En la dependencia que ocupa, ¿son necesarias las LE? ¿Cuáles son las situaciones concretas en las que se requiere conocimiento de LE?
22. ¿Ha participado en representación de la universidad en foros/debates/encuentros sobre el lugar/status de las LE en la formación universitaria? ¿Cuáles fueron los tópicos centrales? ¿Quiénes los convocan?
23. En los procesos de modificación de los planes de estudio/ Acreditación de las carreras ¿Qué aspectos/criterios se tienen en cuenta a la hora de definir el lugar y el estatus de las LE?

Bibliografía de referencia

Abric, J.-C. (1989) «L'étude expérimentale des représentations sociales ». En Jodelet, D. (éd.). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 187-203.

Abric, J.-C. (éd.) (1994) *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.

Abric, J.-C. (2001) « L'approche structurale des représentations sociales : développements récents ». *Psychologie et société*, 4(12), p. 81-103.

Aguilar, P. L., Glzman, M., Grondona, A., Haidar, V. (2013) « ¿Qué es un corpus? » *Entramados y perspectivas*, vol. 4, núm. 4, p. 35-64.

Albaigès, J. M. (2001) *Diccionario de palabras afines*. Madrid: Espasa-Calpe.

Ambrósio, S., Araújo E Sá, M. y Simões, A. (2015) « Répertoire plurilingue et contextes de mobilité : relations et dynamiques ». *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1(1), 9-37. <https://doi.org/10.3917/cisl.1501.0009>

Apostolidis, T. (2005) Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. En J-C Abric (éd.), *Méthodes d'études des représentations sociales* Toulouse, France : ERES, p.13-35. Doi : 10.3917/eres.abric.2003.01.0013

Armendáriz, A. (2000) "Política y planificación lingüística en Argentina con proyección al MERCOSUR educativo: multilingüismo y equidad". *Linguagem & Ensino*, Vol. 3, No. 1, 2000, p. 139-156
http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v3n1/H_Armendariz.pdf
[Consultado 7-3-22]

Arnoux, E. (2000) *La Glotopolítica: Transformaciones de un campo disciplinario. Lenguajes: Teorías y Prácticas*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Arnoux, E. (2011) "Hacia una definición de las políticas lingüístico-educativas del Estado argentino". En L. Varela (Ed.) *Para una política del lenguaje en Argentina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero, p. 35-55.

Arnoux, E. y Bein, R. (2010) *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Bs As: Eudeba. Colección Historia de las políticas e ideas sobre el lenguaje en América Latina.

Arnoux, E. y Bein, R. (2015) *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Colección Investigaciones y ensayos. Bs As: Biblos.

Arnoux, E. y Lauría, D. (2016) "Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana" Luciana Maria Almeida de Freitas ... [et al.] ; compilado por Elvira Narvaja de Arnoux; Daniela Lauria. - 1a ed edición multilingüe. - Gonnet: UNIPE Editorial Universitaria.

Las políticas lingüísticas en la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorio lingüístico, acciones lingüísticas y representaciones de los actores

Arnoux, E. y Nothstein, S. (Eds.) (2014) *Temas de glotopolítica: Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos.

Arrossi, F. (2015) "Introducción" En Bein, R. (ed.) *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual del Docente*. pp 3-10 https://linguasur.com.ar/wp-content/uploads/2021/10/Legislacion_sobre_lenguas_en_Argentina_-_Manual_para_docentes.pdf [Consultado 7-3-22]

Bakhtine, M. (1984) *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Basano, V. y Zerranusa, S. (2016) "Capitalizar los estudios en lenguas extranjeras en UNL: internacionalización y reivindicación de matrices culturales". En Gastaldi, M. y Grimaldi, E. (comp.) *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior*. Santa Fe: UNL, p. 492-498. https://www.unl.edu.ar/idiomas/wp-content/uploads/sites/19/2019/02/Jornadas2016-e-book_IV-JLE.pdf Recuperado el 4-4-22

Barrenechea, C. (2017) "Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía" *Horizonte de la Ciencia*, vol. 7, núm. 12, p. 223-239. DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.12.323> [Consultado 15-4-22]

Bein, R. (2013) "Argentinos, esencialmente europeos". *Quaderna*, 1, 2013, pp. 1-18 <https://quaderna.org/1/argentinos-esencialmente-europeos/> [Consultado 8-3-22]

Bein, R. (Ed.). (2015) *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes*. Disponible en: <http://linguasur.com.ar/publicaciones.php> [Consultado 15-10-18].

Bein, R. (2017) "La ruta de las políticas lingüísticas". En Martínez, A., Gonzalo, Y. y Busalino, N. (Coords.) *Rutas de la Lingüística en la Argentina II*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Discutir el lenguaje) Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/86> consultado el 29/3/21

Bein, R. (2020) "Las lenguas como fetiche". *Glotopolítica*, Conferencia/Material de Cátedra de sociología del Lenguaje, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Consultado en <https://glotopolitica.com/2020/10/13/las-lenguas-como-fetiche>

Bergson, H. (1924) *Le rire. Essai sur la signification du comique*. Vingt-troisième édition, augmentée. Paris: Félix Alcan.

Bourdieu, P. (1979) *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1985) *¿Qué significa hablar?* Madrid: Ediciones Akal.

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1996) [1970] *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Boyer, H. (2010) "Les politiques linguistiques". En Bacot, P. et alii. *Trente ans d'étude des langages du politique (1980-2010)*. Mots. Les langages du politique, pp. 67-76. Recuperado de <https://journals.openedition.org/mots/19891> (consultado el 28-3-21).

Bronckart, J-P (1994a) « Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective ». En COLLOQUE INTERNATIONAL LES INTERACTIONS LECTURE-ÉCRITURE, nov.1993, Lille, Université Charles-de-Gaulle (Lille III). *Actes du Colloque Théodile (Théories, Didactique de la Lecture, Écriture) Crel*, réunis et présentés par REUTER, Y. 2.éd. Berne : Peter Lang. p. 371-404.

Bronckart, J-P et al. (1994b) *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J-P. (1996a) « L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif ». *Le Français dans le Monde*, France, n. spécial, pp.55-63.

Bronckart, J-P. (1996b) « Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques ». *Voies Livres*, Genève, n.78 p. 1-20.

Bronckart, J.-P. (1997) *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux-Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2004) Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. En: Bronckart, J.-P. ; Groupe LAF (orgs). *Agir et discours en situations de travail*. Ginebra : Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation, n. 103, p. 9-144.

Bronckart, J-P. (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Brown, A. (2017) ¿Dónde están las políticas lingüísticas? In <http://www.codigoyfrontera.space/2017/08/27/hacer-politicas-con-la-lengua/> Recuperado el 29-4-22

Bruner, J.S. (1983) *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*. Paris, France : PUF.

Calvet, L.-J. (1987) *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot

Calvet, L.-J. (1997)[1996] *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.

Carbonatti, M. y González, L. (2015) "Las lenguas en el ámbito educativo". En Bein, R. (ed.) *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual del Docente*. <http://linguasur.com.ar/publicaciones.php> Recuperado el 15/10/18

Cassany, D. (2006) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

Castellotti, V. et Moore, D. (2002) *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : DGIV Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. et Moore, D. (2005) « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation ». En Beacco, J.C., Chiss, J.L., Cicurel, F. & Véronique, D. 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: PUF.

Celada, M., Fanjul, A. y Nothstein, S. (2010) *Lenguas en un espacio de interacción*. Bs As. : Biblos.

Censabella, M. (1999) *Las lenguas indígenas de la Argentina: una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba.

Charaudeau, P. (1983) *Langage et discours. Eléments de Sémiolinguistique (Théorie et pratique)*. Paris, France : Hachette.

Chardenet, P. (2016) "Internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pourquoi une politique linguistique stratégique en contexte latinoaméricain?" *Revue de la SAPFESU* n° 39. Buenos Aires : pp. 14-45.

Clémence, A. (2002) « Prises de position et dynamique de la pensée représentative: les apports de la mémoire collective ». En S. Laurens et N. Roussiau (éd.), *La mémoire sociale: identités et représentations sociales* (pp. 51-61). Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.

Contursi, M. (2012) "Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina". *Signos ELE*, 6, ISBN 1851-4863. Universidad del Salvador P3 Portal de publicaciones periódicas, p. 1-25. Recuperado de URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/667> [Consultado 15-4-22]

Cooper, R. (1997)[1989] *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.

Corbetta, S. (2019) Las relaciones entre el Estado argentino y los pueblos indígenas en materia educativa (1980-2006). *Athenea Digital*, 19(1), e2358. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2358>

Cortés Rodas, F. (2003) "Neoliberalismo, globalización y pobreza". *Estudios Políticos*, (22), 151-167. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/17592>

Coste, D. (2010) "Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle". *Recherches en didactique des langues et des cultures* [Online], 7-1 | 2010, Online since 01 April 2010, connection on 19 April 2021. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/2031>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.2031>

Coste, D., Moore, D. y Zarate, G. (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Ed. du Conseil de l'Europe.

CRES (2018) Declaración Final. Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://bit.ly/2QAIUJdh>

Cuq, J-P. (2003) *Dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère et seconde*. Paris : Hachette.

Dabène, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Dabène, L. (1997) "L'image des langues et leur apprentissage". En Matthey, M. (ed.) *Les langues et leur image*. Neuchâtel: IRDP, p.19-23.

Dachary, C., Reynoso, M. y Sforza, M. (2016) "ELSE y sus implicancias. Nuevos espacios de trabajo académico en la universidad". En Gastaldi, M. y Grimaldi, E. (comp.) *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior*. Santa Fe: UNL, p. 499-504. https://www.unl.edu.ar/idiomas/wp-content/uploads/sites/19/2019/02/Jornadas2016-e-book_IV-JLE.pdf

Dandrea, F. (2016) "Política lingüística e internacionalización de la educación superior: diseño glotopolítico institucional basado en la gestión de redes". En Gastaldi, M. y Grimaldi, E. (comp.) *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior*. Santa Fe: UNL, p. 505-513. https://www.unl.edu.ar/idiomas/wp-content/uploads/sites/19/2019/02/Jornadas2016-e-book_IV-JLE.pdf

del Valle, J. (2007) *La lengua ¿patria común?* Franckfurt/Madrid: Verbuert/Iberoamericana.

Domp martin, C. (2013) Rapport de recherche : Repertoires trilingues et alternance codiques : quelle mobilisation de ressources langagières pour quels usages et situations ? Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3. p. 1–49. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00863240/document>

Ducar, C., y Schocket, D. H. (2018) "Machine translation and the L2 classroom: Pedagogical solutions for making peace with Google Translate". *Foreign Language Annals*, 51(4), p. 779-795.

DOI : [10.1111/flan.12366](https://doi.org/10.1111/flan.12366)

Dufour, M. (2015) « Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique ». *Lidil* [En ligne], 49 | 2014, mis en ligne le 25 novembre 2015, consulté le 19 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3515> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3515>

Ducrot, O. (1984) *Le dire et le dit*. Paris: Les Éditions de minuit.

Escudé, P. y Gajo, L. (2016) Introduction Axe 3 « Langue unique ou modélisation du contact des langues dans l'université mondiale ? » En Borg, S [et al.] *L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique*. Agence Universitaire de la Francophonie, Paris : Edition des archives contemporaines, p.161-166.

Escudero Macluf, J., Beltrán, L. y Gutiérrez González, L. (2008) "El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales". *Ciencia Administrativa* 2008-1. Recuperado de <https://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/estudio2008-1.pdf>

Fairclough, N. & Wodak, R. (2000) *Análisis crítico del discurso. El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa (pp. 367-404).

Fernández Jaén, J. (2016) "Usos modales y epistémicos del verbo sentir". *Revista de Investigación Lingüística*, 19, p.199-226.

Fernández Víttores, D. (2009) "El inglés en Europa: origen y consolidación de una lengua franca". *Odisea*, nº 10, ISSN 1578-3820, 2009, p.57-69. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/317244534_El_ingles_en_Europa_Origen_y_consolidacion_de_una_lengua_franca

Ferreira Martins, V. (2016) "Las políticas lingüísticas de enseñanza y difusión de español / lengua extranjera (ELE) en el Mercosur" *Onomázein* 33, p. 174 - 188 http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N33/33_10_Ferreira.pdf [Consultado 7-3-22]

Fishman, J. (1972) *The sociology of language*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Flores, R. (2017) "La agentividad entre las lenguas y la cultura". *Rutas de campo*, Núm. 2 Continuidad y diversidad. La investigación antropológica en los seminarios de la Dirección de Etnología y Antropología Social, pp. 45- 61 <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/rutasdecampo/article/view/12449> [Consultado 27-3- 22].

Foucault, M. [1969] (2005) *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Gajo, L. (2002) « Disponibilité sociales des représentations: approche linguistique ». *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL). Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme*, 32, p.39-53.

García, C. y Rivera, A. (2016) Los programas de ELSE y lenguas extranjeras en la internacionalización de la educación superior argentina. Propuesta de revisión y actualización basada en un estudio diagnóstico. En Gastaldi, M. y Grimaldi, E. (comp.) *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior*. Santa Fe: UNL, p. 514-522. https://www.unl.edu.ar/idiomas/wp-content/uploads/sites/19/2019/02/Jornadas2016-e-book_IV-JLE.pdf

Gastaldi, M., Grimaldi, E., Mónaco, F. (2016) "El Ciclo Superior de Idiomas Extranjeros: segunda etapa del modelo de enseñanza implementado en la Universidad Nacional del Litoral". En Gastaldi, M. y Grimaldi, E. (comp.) *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior*. Santa Fe: UNL, p. 532-540. https://www.unl.edu.ar/idiomas/wp-content/uploads/sites/19/2019/02/Jornadas2016-e-book_IV-JLE.pdf

Giménez, P. (2021) *Políticas lingüísticas y políticas educativas: el derrotero de las lenguas extranjeras en las iniciativas de reforma entre 1904-1941*; Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires

Giménez, P. (2021) "Lenguas extranjeras y sistema educativo argentino: un recorrido histórico por las políticas lingüísticas del Estado en materia educativa (1904-1941)". *Revista argentina de historiografía lingüística*, XIII, 1, p. 1-23

<https://dialnet.unirioja.es> Consultado 26-3-22

Goffman, E. (1974) *Les Rites d'interaction*. Paris, France : Éditions de Minuit.

Grosjean, F. (1993) « Le bilinguisme et le biculturalisme ». Essai et définition. *Tranel*, 19, p. 13-41.

Guespin L., Marcellesi J.-B. (1986) « Pour la glottopolitique » *Langages*, 83, p. 5-34.

Guimelli, Ch. y Moliner, P. (2015) *Les représentations sociales. Fondements historiques et développements récents*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, coll. « La psychologie en plus » ISBN : 978-2-7061-2211-8.

Gumperz, J. (1964) "Linguistic and social interaction in two communities". *American Anthropologist*, 66(6), p. 137–154.

Gumperz, J. [1972](1986) "Introduction". En J. Gumperz, & D. Hymes (Eds) *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. London: Blackwell, p. 1–25.

Hamel, E. (1995) "Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas" *Alteridades*, vol. 5, núm. 10, Universidad Autónoma Metropolitana. Distrito Federal: México , pp. 11-23 <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711345002.pdf> [Consultado 8-3-22]

Haverkate, H. 1985 "La desfocalización referencial en el español moderno". *Hispanic linguistics*, 2(1), p.1-21.

Hernández Sampieri, R., Fernández – Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la investigación*. Mexico. D.F., Mc Graw Hill.

Houdebine, A. (2015) « De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel ». *La linguistique*, vol. 51(1), p.3-40. doi:10.3917/ling.511.0003.

Howarth, C. (2006) "A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory". *British Journal of Social Psychology*, 45, p. 65–86.

Jodelet, D. (1984) "Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie". En S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale*. Paris: PUF, pp. 357-378.

Jodelet, D. (1986) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En: Moscovici, S. (comp.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (1989) *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

Jodelet, D. (2003) Entrevista a Denise Jodelet. *Relaciones*, 24, 93, p. 115-134. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/137/13709306.pdf>

Kalan, M (2006) "Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real". En Balmaseda Maestu, E (coord.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español*

L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006, Vol. 2, 2007, pp. 981-996
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470135>

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) *La Enunciación, de la Subjetividad en el Lenguaje*. Buenos Aires : Hachette.

Klett, E. (2005) *Enseñanza de lectocomprensión en francés: mitos y realidades*. Conferencia presentada en la Facultad de Letras de la Universidad del Museo Social de Buenos Aires
<https://www.researchgate.net/publication/331354855> Enseñanza de lectocomprensión en frances mitos y realidades [Consultado 27-3-22].

Klett, E. (2009) *El peso de las representaciones sociales en la enseñanza –aprendizaje de las lenguas extranjeras*. En E. Klett (dir.) *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. 1ª ed. Florida: Araucaria Editora, p. 117-128.

Klett, E. (2011) Aprendizaje de lenguas y plurilingüismo. Recuperado de: <http://www.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/klett.pdf>

Klett, E. (2016a) “Lenguas, marco normativo y pluralidad lingüística/cultural en la universidad” En Valeria Abate Daga [et al.] ; compilado por María del Valle Gastaldi y Elsa Irene Grimaldi. - 1a ed compendiada. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, p.24-34.
https://www.unl.edu.ar/idiomas/wp-content/uploads/sites/19/2019/02/Jornadas2016-e-book_IV-JLE.pdf

Klett, E. (2016b) Lectura en lengua extranjera en la universidad: el arte de conjugar representaciones, estrategias y técnicas , en Bein, R et al. (coordinadores) “Homenaje a Elvira Arnoux Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura”. Tomo III: Lectura y escritura. Buenos Aires, Ediciones FiloUBA

Klett, E (2019) “Cursos de lectocomprensión en lengua extranjera: una justificación teórico-práctica”. En *Polifonías. Revista de Educación* - Año VII - Nº 14 -2019 - p. 37-53.
<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/3%20Klett.pdf> [Consultado 27-3- 22].

Klett, E. y Pasquale, R. (2013) “La formación docente en lengua extranjera a la luz de los nuevos lineamientos oficiales”. En *Revista Polifonías*, Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, 2 (2), p. 53-68.

Klett, E. y Pasquale, R. (2016a) « Le regard des enseignants sur la pluralité linguistique ». En Bevilacqua et al (2016) *Francophonie et langue française en Amérique du Sud : problématiques de recherche et d'enseignement*. Bogotá: Ediciones Uniandes, p. 145-162.

Klett, E. y Pasquale, R. (2016b) « Pluralité linguistique à l'Université de Buenos Aires ».En Lousada et al. (2016) *Pluralidade linguistico-cultural em Universidades sul-americanas. Praticas de ensino e políticas lingüísticas*. San Pablo: Pontes, p. 127-142.

Klett, E. y Pasquale, R. (2016c) « Les représentations des étudiants universitaires sur la pluralité linguistique ». *Dialogues et Cultures n° 63* « Le français, langue ardente. Florilège du XIV Congrès Mondial des Professeurs de Français, Liège 2016 ». EME Editions : Louvain-la Neuve, Bélgica. ISBN 978-2-8066-3609-6, p. 75-88.

Larrue, J. y Trognon, A. (1988) “Les représentations sociales dans la conversation”. *Connexions*, 51 (1), p. 51-70.

Livian, Y. (2015) “Initiation à la méthodologie de recherche en SHS: réussir son mémoire ou thèse”. Documento publicado en HAL Id: halshs-01102083 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01102083> [consultado 13-4-22]

Longuet, F. y Springer, C. (2021) *Autour du CECR - Volume complémentaire (2018): médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*, Editions des archives contemporaines, France, 2021, ISBN : 9782813004055, 362p., doi : <https://doi.org/10.17184/eac.9782813004055>

Lorenzotti, M. (2019) El aula de lengua y cultura indígena: legislación educativa y experiencias escolares para comunidades toba/qom y mocoví (Santa Fe/Centro). Santa Fe: UNL. <https://docplayer.es/211326146-Universidad-nacional-del-litoral-facultad-de-humanidades-y-ciencias-el-aula-de-lengua-y-cultura-indigena-legislacion-educativa-y-experiencias.html>

Lüdi, G. & Py, B. & al. (1995) *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne : L'Age d'homme.

Maffi, L. (2002) “Endangered languages, endangered knowledge” 54(173): p.385-393 DOI:[10.1111/1468-2451.00390](https://doi.org/10.1111/1468-2451.00390) [consultado 16-4-22]

Mangueneau, D. (2005) “L’analyse du discours et ses frontières ». *Marges linguistiques. Revue Électronique en Sciences du Langage*, No 9. Saint-Chamas: M.L.M.S. Éditeur. En línea: http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml092005.pdf

Mannoni, P. (2016) *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Marchiaro, S. y Pérez, A. (2016) “Plurilingüismo en la escuela: aportes para la formación del profesor de lengua”. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 8, Volumen 8, p. 146-159.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. (2002)[2001] *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Marin, M. y Hall, B. (2007) *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.

Martel, V. (2007) « L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants ». *Recherches Qualitatives, Hors série, numéro 3*, p. 440-46.

Merino Jular, E. (2010) "Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol. 3(1), June-July 2010, p.70-87.

Miras, G. (2014) *Approche plurielle des liens musique-parole pour la didactique de la prononciation du français comme langue étrangère/seconde*. Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III. Récupéré de https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01159101/file/These_MIRAS_Gregory_2014.pdf

Molinié, M. (2011) « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue ». En P. Blanchet et P. Chardenet (Dirs.), *Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées*, 2e éd. (pp. 144-155). Paris : AUF / Éditions des archives contemporaines. http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819

Montero, A. (2011) "Los 'usos' del ethos: acepciones lingüístico-discursivas y sociológicas". VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-093/170>

Moore, D. (2001) *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Paris : Didier.

Moscovici, D. (1984) « Préface ». En C. Herzlich (éd.), *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris, France : Mouton.

Moscovici, S. (1986) *Psicología social II*. Bs. As.: Grupo Planeta

Moscovici, S. (2013) *Le scandale de la pensée sociale*. Paris: EHESS collections.

Moscovici, S. y Marková, I. (2003) "La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici". En J. A. Castorina (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Gedisa: España, p. 111-152.

N'Da, P. (2015) : *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines*. Paris, L'Harmattan.

Olson, R. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Pasquale R (1999) "El desarrollo de la competencia intercultural como vector en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en el sistema formal", comunicación presentada en el I Congreso del Mercosur sobre tendencias y responsabilidades en la enseñanza de lenguas en el sistema educativo formal, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco.

Pasquale, R. (2006) *La historia de la enseñanza-aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (F.L.E) en Argentina. Estudio diacrónico a partir de manuales de edición argentina, de los documentos oficiales y de las biografías lingüísticas de los actores*. Informe final de proyecto de investigación, Universidad Nacional de Luján. [Consultado 3-2-18] <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/Informe%20final%20de%20Beca%20de%20Formaci%C3%B3n%20Superior.pdf>

Pasquale, R. (2007) « Innovations et continuités dans l'enseignement du FLE en Argentine : le cas des manuels contextualisés » *Dialogues et cultures* n° 52, Revue de la FIPF, Bélgica, pp. 102-106.

Pasquale, R. (2019) “Los procesos de internacionalización de los estudios superiores y las lenguas: relaciones, controversias y desafíos”. *Polifonías Revista de Educación - Año VII - N° 14*, p. 64-88. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/?q=node/5>

Pasquale, R., Quadrana, D. y Rodríguez, S. (2010) *La lectura en lengua extranjera: perspectivas teóricas y didácticas. Módulo de autoformación para docentes*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación del GCBA.

Peytard, J. (1995) *Mikhail Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*. Paris: Bertrand Lacoste, Collection Références.

Petitjean, C. (2009) *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Linguistique. Thèse de doctorat. Université de Provence Aix-Marseille I; Université de Neuchâtel. Français. https://doc.rero.ch/record/17313/files/Th_Petitjean.pdf

Pouliot, E., Camiré, L. et Saint-Jacques, M.-C. (2013) *Comment faire ? L'étude des représentations sociales à l'aide d'une diversité de techniques*. Québec, Canada : Université Laval.

Py, B. (2002) « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques ». *Travaux Neuchâtelois de Linguistique. TRANEL*, 32, p. 5-20.

Py, B. (2004) « Pour une approche linguistique des représentations sociales ». *Langages*, 38 N°154. Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. p. 6-19. Disponible en doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.943>

Raiter, A., Zullo, J., Sánchez, K., Szretter Noste, M., Basch, M., Belloro, V., García, P. (2002) *Representaciones sociales*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [15/05/2021].

Reguera, A. (2020) “Prefacio”. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 13, Volumen 13, noviembre 2020. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL> [Consultado 8-3-22]

Richards, J. y Rodgers, T. (1998) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: University Press.

Rizkallah, É. et Collette, K. (2015) « Représentations sociales et études du discours : réflexions sur quelques complémentarités conceptuelles et analytiques ». *TrajEthos*, 4(1), p.25-47. https://trajethos.ca/files/2814/5144/0951/RIZKALLAH_COLETTE_TrajEthos41.pdf

Sabatier, C. (2010) « Plurilinguismes, représentations et identités : des pratiques des locuteurs aux définitions des linguistes ». *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), p. 125–161. <https://doi.org/10.7202/1000485ar>

Sánchez, A. (dir.) (1985) *Diccionario de uso. Gran diccionario de la lengua española*. Madrid: SGEL.

Salès-Wuillemin, E., Galand, Ch., Cabello, S. et Folcher, V. (2011) « Validation d'un modèle tri-componentiel pour l'étude des représentations sociales à partir de mesures issues d'une tâche d'association verbale ». *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 91, p.231-252.

Sere, M. (2013) *Les enfants en situation de rue à Katmandou : étude comparative de la représentation sociale de la vie dans la rue des enfants en situation de rue et des travailleurs sociaux népalais*. Master Première Année, Psychologie mention clinique interculturelle. Université Toulouse - Le Mirail. Recuperado de https://www.memoireonline.com/07/13/7232/m_Les-enfants-en-situation-de-rue--Katmandou--etude-comparative-de-la-representation-sociale-de-l.html

Skljar, C. (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos a falta de argumentos con relación a las diferencias en educación. En: Rosato, A. & Vain, P. (coords.). *La construcción social de la anormalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas, p. 7–21.

Spolsky, B. (2009) *Language Management*. New York : Cambridge University Press.

Stake, R. (1994) "Case studies". En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* Sage Publications, Inc., p. 236–247.

Stake, R. (1995) *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage, p. 49-68.

Van Der Maren, J. (2003) Chapitre 7. « La quête d'informations contextualisées ». En J. Van Der Maren, *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement* Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, p. 137-158.

Van Dijk, T. (1970) « Politique, Idéologie et Discours ». *Semen* [En ligne], 21 | 2006, mis en ligne le 28 avril 2007, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/semen/1970>

Varela, L. (2008) "Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?" En Piñón, F. (dir.) *Indicadores culturales. Gestión y políticas culturales. Aportes y debate*. Caseros: EDUNTREF, pp 164-173. Recuperado de <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf> consultado el 28/3/21

Varela, L. (2019) "Políticas de lenguas y movilidad académica internacional en Argentina" *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 11, Volumen 11. ISSN 1853-3256, p. 6-20.

Varela, L. y Verdelli, A. (2016) "Las lenguas extranjeras en el mapa escolar de la Ciudad de Buenos Aires" En Gastaldi, M. y Grimaldi, E. (comp.) *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior*. Santa Fe: UNL, p. 61-70.
https://www.unl.edu.ar/idiomas/wp-content/uploads/sites/19/2019/02/Jornadas2016-e-book_IV-JLE.pdf

Vasilachis de Gialdino, I. (1992) *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

Vidal Díaz de Rada, I. (2002) *Tipos de encuestas y diseños de investigación*. Pamplona: Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra. Colección Ciencias Sociales, 13. ISBN: 84-95075-95-4.

Vila, I. (2006) "Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe". Comunicación presentada en las Jornadas Pedagógicas del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa en Mérida.

<https://iesvaldeleganes.educarex.es/descargas/4vilaponencia.pdf> [Consultado 27-3- 22].

Weinreich, U. (1968). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton.

Wolfs, J.L., Charlier, E., Fagnant, A. et Letor, C. (2010) « La formation des enseignants : quelques pistes de réflexion » - Représentations des enseignants, réflexivité et développement professionnel. *Education et Formation* (e-294), p. 7-12.

Xue, L. (2016) *Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues : une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère*. Thèse de doctorat. Université Sorbonne Paris Cité. Recuperado de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01703594/document>

Las políticas lingüísticas en la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorio lingüístico, acciones lingüísticas y representaciones de los actores