



Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: las lenguas extranjeras en contexto

Aportes para su estudio y desarrollo

Fabio Dandrea y Gladys Lizabe

Editores

C*UyE
Colección Vinculación y Educación

ISBN 978-987-688-418-1
e-book

UniRío
editora

Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior : las lenguas extranjeras en contexto : aportes para su estudio y desarrollo / Fabio Dandrea... [et al.] ; editado por Fabio Dandrea ; Gladys Lizabe. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2020.

Libro digital, PDF - (Académico científica)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-688-418-1

1. Plurilingüismo. 2. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 3. Educación Superior. I. Dandrea, Fabio, ed. II. Lizabe, Gladys, ed.

CDD 418.007

Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: las lenguas extranjeras en contexto : aportes para su estudio y desarrollo

Fabio Dandrea; Gladys Lizabe (Editores)

2020 © *UniRío editora*. Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309 – Fax.: 54 (358) 468 0280
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unirioeditora.com.ar

Primera edición: *febrero de 2021*

ISBN: 978-987-688-418-1



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR

UniRío
editora

Equipo Editorial

Secretaria Académica: *Ana Vogliotti*

Director: *José Di Marco*

Equipo: *José Luis Ammann, Maximiliano Brito, Daniel Ferniot, Lara Oviedo,
Roberto Guardia, Ana Carolina Savino y Marcela Rapetti*

Contenido

Presentación	7
--------------------	---

Capítulo 1

Los desafíos de una ciencia plurilingüe (también en tiempos de pandemia).....	13
--	-----------

The challenges of a multilingual science (also in times of pandemic)	13
---	-----------

Roberto BEIN; Universidad de Buenos Aires. Universidad Nacional de Tres de Febrero

Resumen	13
---------------	----

Abstract.....	14
---------------	----

1. Introducción	14
-----------------------	----

2. Las lenguas en las ciencias y la educación superior	17
--	----

3. El monopolio de la ciencia producida en inglés y el llamamiento de ALFAL	21
---	----

4. Lenguas, internacionalización y pandemia.....	24
--	----

5. Conclusión	26
---------------------	----

Referencias bibliográficas.....	27
---------------------------------	----

Capítulo 2

El efecto COVID-19 en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las LE (Lenguas Extranjeras).....	29
--	-----------

The COVID-19 effect in the teaching, learning and evaluation of Foreign Languages	29
--	-----------

Gladys LIZABE; Universidad Nacional de Cuyo

Resumen	29
---------------	----

Abstract.....	30
---------------	----

1. Introducción	30
-----------------------	----

2. Educación Superior, internacionalización y gestión de LE: economía, transformación y tecnología	33
--	----

3. COVID-19 y gestión de LE: la disrupción de la cotidianidad en LE	41
---	----

4. El COVID-19 y las LE: etapas y aristas de un heroísmo anunciado	46
--	----

4.1 Etapa pre-pandemia en las LE: del modelo tradicional al competente.....	46
---	----

4.2 Etapa netamente “covidiana” en las LE: renovación de los modelos	49
4.3 Etapa pos-covidiana o pospandemia en la LE: retos y oportunidades en nuevos entornos.....	54
5. Conclusiones	59
Agradecimientos.....	62
Referencias bibliográficas	63

Capítulo 3

Redes académicas como dispositivo de Gobernanza Lingüística: políticas públicas, vinculación interinstitucional y desarrollo local

Fabio Daniel DANDREA – Silvina Beatriz BARROSO; Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen	67
Abstract.....	67
1. Introducción	68
2. Gobernanza Lingüística: dimensión emergente.....	69
3. Gestión Institucional: triangulaciones articuladas	74
4. Redes académicas. Perspectiva de las Políticas Públicas.....	76
5. Redes académicas desde la perspectiva de la Vinculación Interinstitucional...80	
6. Redes académicas como desarrollo local: Universidad Nacional de Río Cuarto	82
6.1 Programa Integral de Lenguas de la Universidad Nacional de Río Cuarto: el proyecto.....	83
6.2 La aprobación del Programa Integral de Lenguas de la Universidad Nacional de Río Cuarto: Resolución 123 de 2019 (Secretaría de Políticas Universitarias).....	90
6.3 Implementación del Programa.....	90
7. Conclusiones parciales.....	91
Referencias bibliográficas.....	91

Capítulo 4

Migración estudiantil y requisitos lingüísticos: el caso de los estudiantes brasileños de Medicina en la UBA y el examen CEI..... 93

Student migration and language requirements: the case of Brazilian medical students at the UBA and the CEI exam..... 93

Ana Laura BROWN; Universidad Nacional de Tres de Febrero

Resumen 93

Abstract..... 94

1. Introducción 95

2. Contexto conceptual 95

3. Antecedentes de migración brasileña hacia Argentina 97

4. Marco legal migratorio del Mercosur..... 97

5. El requisito lingüístico en la Universidad de Buenos Aires 99

6. El examen CEI 100

7. Análisis del examen 101

8. Conclusiones..... 108

Agradecimientos..... 110

Referencias bibliográficas..... 110

Capítulo 5

Las lenguas extranjeras en los diseños curriculares de la Universidad Nacional de Cuyo: representaciones y normas (Un estudio comparado)... 114

Foreign Languages in curricular designs of Universidad Nacional de Cuyo: representations and standards (a comparative study) 114

Víctor Gustavo ZONANA; Universidad Nacional de Cuyo – CONICET

Resumen 114

Abstract 115

1. Introducción 115

2. La Secretaría de Políticas Lingüísticas 117

3. Algunas consideraciones en torno al diseño curricular como objeto de análisis..... 119

4. Las lenguas extranjeras en el contexto de la educación superior universitaria argentina 121

5. Las LE en los diseños de la UNCuyo..... 125

6. Presencia/ ausencia de LE como espacio curricular	126
7. LE como saber acreditable/ como espacio curricular cursable y obligatorio .	127
8. LE seleccionada en el diseño.....	128
9. Formato curricular, carga horaria, régimen, denominación del espacio, ciclo, competencias	129
10. Conceptualización de la LE en la UNCuyo	131
11. Acciones implementadas desde la SPL.....	135
Referencias bibliográficas.....	137

Capítulo 6

Condiciones socioculturales para la movilidad académica: ¿conocimientos en lenguas extranjeras o capital internacional?	142
--	------------

Socio-cultural conditions for academic mobility: knowledge of foreign languages or international capital?.....	142
---	------------

Lia VARELA; Universidad Nacional de Tres de Febrero

Resumen	142
Abstract.....	143
1. Introducción	144
2. De “ <i>conocimientos lingüísticos</i> ” a “ <i>capital internacional</i> ”: una reconceptualización necesaria	148
3. La experiencia de movilidad de estudiantes argentinos en Francia: una cuestión de capital	151
4. Los estudiantes en movilidad y sus trayectorias: conocimientos lingüísticos y capital internacional	155
4.1 El capital heredado	156
4.2 El capital adquirido	160
4.3 El capital en construcción.....	162
5. Capital lingüístico, capital internacional y estrategias de gestión de lenguas desde la universidad	165
6. Para concluir	166
Agradecimientos.....	167
Referencias bibliográficas.....	167

Notas sobre los autores.....	170
-------------------------------------	------------

Presentación

Una de las misiones de la Educación Superior es la creación y el afianzamiento de vínculos académicos entre sus miembros mediante convenios interinstitucionales, movilidad docente y estudiantil, proyectos conjuntos de investigación, actividades de extensión y asociaciones estratégicas con centros y espacios académicos. Estas relaciones de cooperación son nacionales, regionales e internacionales, y crean espacios de diálogo que generan, sostienen y profundizan procesos de cooperación científica, tecnológica, educativa y cultural entre sus miembros. Uno de dichos ámbitos dialógicos se da mediante las políticas lingüísticas, cuyas Lenguas Extranjeras (LE) no solo atraviesan la universidad como dispositivo de vinculación entre el nivel de pregrado, grado y posgrado, sino que son una estrategia de integración educativa universitaria en áreas regionales e internacionales.

En los actuales procesos de internacionalización, las LE acompañan a sujetos que en sus distintos niveles buscan insertarse en una sociedad que funciona en redes de diverso tenor. Las políticas lingüísticas y LE son, por tanto, dispositivos prioritarios mediante los cuales se desarrollan y afianzan vínculos interinstitucionales en contextos de integración y cooperación universitaria regional e internacional. En este marco, “*Procesos de internacionalización y gobernanza lingüística en el Nivel Superior: las lenguas extranjeras en contexto. Aportes para su estudio y desarrollo*”, editado por Fabio Dandrea (Universidad Nacional de Río Cuarto) y Gladys Lizabe (Universidad Nacional de Cuyo) canaliza modos de trabajo cooperativo entre universidades argentinas y brasileñas desde 2015, que comparten ámbitos de Educación Superior, internacionalización, políticas lingüísticas y enseñanza de LE.

El presente volumen ancla su historia en acciones que han consolidado los vínculos interinstitucionales de dicha comunidad académica regional mediante las LE. Una de ellas ha sido la pertenencia al Proyecto *Diseños glotopolíticos e internacionalización. Construcción de marcos teóricos, metodológicos y de gestión para el mejoramiento de la enseñanza y la acreditación de idiomas extranjeros en la educación superior universitaria argentina y brasileña*, financiado por la Secretaría de Políticas Lingüísticas, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, aprobado en 2016, bajo la coordinación de la UNCuyo en mi persona. El objetivo prioritario fue establecer y estrechar vínculos interinstitucionales en una red que posibilitara el desarrollo progresivo de la integración regional y permitiera compartir el potencial científico y cultural a escala regional. En este espacio, se buscó

incrementar la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas de gestores y docentes de LE en el marco de la cooperación internacional y de la sinergia de instituciones de Educación Superior del MERCOSUR. Por ello, el presente volumen se enmarca en este propósito que vincula a tres universidades argentinas: Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y Universidad de Tres de Febrero (UNTREF) con la universidad brasileña Universidade do Vale Dos Rio Sinos (UNISINOS, São Leopoldo, Brasil).

El mencionado Proyecto contempló también la realización del *Simposio Internacional: La internacionalización de la Educación Superior y lenguas extranjeras. Problemas, necesidades y desafíos para diseños glotopolíticos integrales en el siglo XXI*, llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Mendoza, Argentina, el 11 y 12 de abril de 2017. El encuentro académico se organizó en paneles, ponencias y discusiones, conferencias plenarias, presentación de libros y de proyectos de investigación y narración de experiencias de movilidad estudiantil. Entre los paneles, destaca el que abordó *Temas, problemas y perspectivas en la gestión, enseñanza y acreditación de LE, ELE y PLE en la Educación Superior: visiones y encrucijada de universidades argentinas y brasileñas en el marco de las políticas lingüísticas actuales*. En él, Silvina Barroso (UNRC) expuso sobre el *Diseño glotopolítico Institucional ELSE. Gestión Institucional de Redes Académicas en la UNRC*; Lía Varela (UNTREF) y Roberto Bein (UNTREF) presentaron los *Resultados preliminares de una encuesta sobre lenguas extranjeras en el posgrado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero*; Marisa Fazio y María Ana Barroso (UNCuyo) disertaron sobre *El plurilingüismo y la interculturalidad como una de las estrategias de nacionalización, regionalización e internacionalización de la formación integral. Caso DAD* (Departamento de Aplicación Docente- Nivel secundario-, dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo); Gladys Lizabe (UNCuyo) disertó sobre *Cómo pensar el aprendizaje del español lengua extranjera desde los aprendientes brasileños reales: su impacto en los diseños glotopolíticos actuales*; Gustavo Zonana (UNCuyo) expuso sobre *Pensar las lenguas para el Nivel Superior: propuestas para la UNCuyo desde la Secretaría de Políticas Lingüísticas* de la Facultad de Filosofía y Letras- UNCuyo-; y por último, Fabrício Andrade (UNISINOS, Brasil) disertó sobre la *Regionalización de la enseñanza superior: un estudio respecto de la construcción de identidades en la formación de profesores de portugués y español en la perspectiva del proyecto de cooperación entre las Universidades de Cuyo/Argentina y UNISINOS/Brasil*.

En la sección *Ponencias y discusiones sobre investigaciones* inherentes al Simposio, que estaban en curso y/o fueron producidas por Universidades del Proyecto, las estudiantes de la UNRC Noelia Ferrara, Rocío Grassi, Irina Viguie y Agustina Gauna presentaron *La promoción de la lengua y la movilidad estudiantil en la UNRC*, relato de una experiencia de intercambio estudiantil en Matinhos, Curitiba (Brasil) durante 2015 como alumnas del Profesorado en Lengua y Literatura. Mercedes Tovar Toulouse, docente de la UNCuyo, presentó avances de su investigación sobre *Desarrollo de la capacidad de comunicación en inglés como segunda lengua en carreras científicas de grado de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNCuyo*, considerando la necesidad de construir un perfil de egresado en la Carrera de Ciencias Básicas para que el profesional se exprese adecuadamente en inglés, lengua de comunicación científica. Por su parte, a partir de la invisibilidad de América Latina y de Argentina en los materiales utilizados en el aula para enseñar y aprender ELE, Gladys Lizabe presentó *La producción de materiales para la clase de ELE con la marca argentina*, proyecto aprobado y subvencionado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, UNCuyo, Rectorado, 2015-2017, cuyo fin es elaborar material con referentes culturales que identifican a los argentinos, para usuarios no nativos en español.

El rol y la importancia de las redes para la Educación Superior, la internacionalización y las LE fueron tema de la mesa redonda *Las Redes, interlocutoras con el poder público*, considerando las escasas definiciones normativas con respecto a la enseñanza de lenguas en la Educación Superior. La mesa, moderada por Gladys Lizabe, contó con la participación de Silvia Patricia María Acosta (UNCuyo), Silvina Barroso, Roberto Bein, Lía Varela, Gustavo Zonana, y Dorotea Frank Kersch (online). La Lic. Marina Larrea, Coordinadora del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional, Secretaría de Políticas Universitarias- SPU, ME- fue la Invitada especial. Las participaciones se centraron en el análisis y debate de: a) problemáticas y oportunidades glotopolíticas sobre todo a nivel MERCOSUR; b) debilidades y oportunidades para el mejoramiento de la enseñanza y la acreditación de idiomas extranjeros en la educación superior argentina y brasileña; c) necesidad de contar con una nueva Ley de Educación Superior que incorpore las LE con lineamientos para su gestión en el nivel superior (grado y posgrado) en el marco de una Red, para dotarla de institucionalidad.

El Simposio dio pie para que el equipo de la UNRC presentara el proyecto dirigido por Fabio Dandrea, que consta de dos etapas: a) Proyecto de

investigación 2016: Política para la promoción del español en el contexto de la integración regional MERCOSUR: articulación lingüística y cultural interinstitucional entre Argentina y Brasil; y b) Proyecto de investigación 2017: Capacitación local en ELSE: la experiencia de los estudiantes de Brasil en la UNRC. Movilidad estudiantil e internacional en la educación superior.

La Dra. Elvira Narvaja de Arnoux (Universidad de Buenos Aires, Argentina) tuvo a su cargo la conferencia plenaria sobre *La enseñanza de lenguas en la educación superior en el marco de los proyectos de integración regional. Perspectiva glotopolítica*, en la que analizó y debatió el papel político de las lenguas y las consecuencias de la supremacía del inglés como lengua de la ciencia en detrimento del español y del portugués.

El Simposio cerró con la Conferencia de clausura de Marina Larrea sobre *El lugar de los idiomas en la estrategia de internacionalización de las universidades argentinas* en la que se hizo un paneo de situaciones, logros y amenazas de las LE en la región.

En este marco, el presente volumen es un aporte más al espacio de diálogo y sinergia de la Educación Superior con la internacionalización, la cooperación regional, la gobernanza lingüística y las LE. Sus contribuciones revelan capacidades institucionales para constituir redes como la reciente RULen -Red Universitaria de Lenguas- y consolidar áreas y modos de trabajo cooperativos en investigación y praxis entre universidades argentinas y de la región.

El primer estudio está a cargo de Roberto Bein (UBA Y UNTREF), quien investiga *Los desafíos de una ciencia plurilingüe (también en tiempos de pandemia)*, reflexionando sobre ámbitos en los que se entrecruzan lenguas, políticas lingüísticas, economía y mercado. Su estudio se centra en el inglés como lingua franca de la ciencia y debate sobre el efecto del desplazamiento de otras lenguas, como el español y el portugués, de áreas estratégicas de las Ciencias y de la Educación Superior. Su conclusión es que las asimetrías lingüísticas ya existentes en el área científica se profundizan por el monopolio del inglés y plantea una toma de conciencia y discusión para que el plurilingüismo- proclamado para la investigación, docencia y comunicación científica y basado en las principales lenguas de integración latinoamericana como el español y el portugués- sea efectivo y real, y posibilite un vínculo con dicha lingua franca desde una posición no marcada por la subalternidad.

La segunda investigación es de Gladys Lizabe (UNCuyo), quien aborda *El efecto COVID-19 en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las LE*, contextualizando su “efecto cascada” en la Educación Superior 2020 y en su internacionalización. La investigación, realizada en base a encuestas, rescata voces de referentes en gestión de LE y de coordinadoras-docentes que sostuvieron la oferta pedagógica universitaria de cursos no curriculares de LE online, sin regreso al aula presencial. El estudio muestra que el costo psico-emocional y digital de los docentes fue elevado y que existen tres etapas “covidianas” en el aula de LE. La indagación sugiere que se hace necesaria la revisión y reformulación de parámetros, concepciones y praxis de las LE para responder a nuevas necesidades, sujetos y contextos, con planes institucionales estratégicos a corto y mediano plazo. Por otro lado, el estudio demuestra que la formación digital de docentes de LE debería ser prioritaria en la agenda universitaria para que las “nuevas normalidades” favorezcan competencias y desempeños profesionales en ellos y en los estudiantes afectados por la disrupción de la cotidianidad y el cambio.

El tercer capítulo corresponde a Fabio Dandrea y Silvina Barroso (UNRC), quienes examinan las redes académicas como dispositivo de Gobernanza Lingüística. Y lo hacen desde la perspectiva de las políticas públicas, la vinculación interinstitucional y la experiencia de la UNRC en relación con el Programa Integral de Lenguas, implementado en la segunda parte de 2019 a partir del financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias.

El cuarto aporte es de Ana Laura Brown (UNTREF) quien reflexiona sobre la migración estudiantil y requisitos lingüísticos: el caso de los estudiantes brasileños de Medicina en la UBA y el examen CEI (Certificado de Español Intermedio). En ese contexto, la investigadora analiza fundamentalmente cuatro realidades y sus consecuencias. A) normativas del MERCOSUR y de la UBA respecto de estudiantes extranjeros- en este caso brasileños- y su relación con las LE; b) el requisito lingüístico implementado en dicha universidad para la acreditación de un nivel de conocimiento de lengua española por parte de estudiantes extranjeros que estudiarán en la Facultad de Medicina; c) el constructo “examen” en sí mismo; y d) creencias y efecto de esas creencias. La investigación muestra que existiría un área de vacancia lingüística en la normativa del MERCOSUR en tanto acreditación de niveles de competencia en LE y que las creencias de los estudiantes brasileños respecto del ELE afectan sus desempeños en el CEI, con un efecto retroactivo a investigar.

La quinta investigación corresponde a Víctor Gustavo Zonana (UNCuyo), quien en *Las lenguas extranjeras en los diseños curriculares de la Universidad Nacional de Cuyo: representaciones y normas (un estudio comparado)* ofrece un diagnóstico a partir del examen de diseños curriculares de carreras actuales de la UNCuyo que incluyen LE en su formación de grado. El diagnóstico busca construir lineamientos para la inclusión del espacio de la LE en los diseños curriculares de carreras renovadas o nuevas de dicha universidad. Su indagación sugiere que cada diseño refleja una concepción particular de LE al interior del currículum aunque no refleje lo que efectivamente se haga en cada unidad académica. Además, su estudio presenta la Secretaría de Políticas Lingüísticas que, dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo), es novedosa y pionera en su ámbito en cuanto a acciones implementadas y a implementar para las LE.

Finalmente, se integra el capítulo de Lía Varela (UNTREF), quien en *Condiciones socioculturales para la movilidad académica: ¿conocimientos en lenguas extranjeras o capital internacional?* se adentra en trayectorias sociales, educativas y lingüísticas de estudiantes universitarios en movilidad estudiantil en Francia. Su investigación sugiere que más que los conocimientos lingüísticos, el capital internacional o cosmopolita que poseen es el recurso más importante para acceder y permanecer en la experiencia de movilidad *out*. Por ello, las políticas institucionales y gestión de LE generan inclusión cuando dicha variable se convierte en factor de equidad.

El presente volumen es el aporte de gestores e investigadores de LE a los esfuerzos que las políticas y las universidades nacionales realizan para la internacionalización y la cooperación latinoamericana. Sus investigaciones demuestran que la generación y comunicación de conocimientos y praxis en torno a las LE generan y consolidan alianzas estratégicas interuniversitarias para la integración regional y para la construcción de una identidad y de una ciudadanía regional.

Para finalizar, vaya nuestro especial reconocimiento a Fabio Dandrea por su compromiso y dedicación para la publicación del presente volumen y nuestro agradecimiento a la UniRío, Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto, para que este libro se haga realidad.

Dra. Gladys Lizabe
Universidad Nacional de Cuyo

Capítulo 1

Los desafíos de una ciencia plurilingüe (también en tiempos de pandemia)

The challenges of a multilingual science (also in times of pandemic)

Roberto BEIN

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de Tres de Febrero

Resumen

En este texto se analiza por qué el español tiene crecientemente vedada la función de ser lengua de la ciencia y es desplazado por el inglés, como ocurre con casi todas las otras lenguas. Se explica por qué en las actuales condiciones históricas, a diferencia de lo que ocurría con el latín en el medioevo, no es una ventaja contar con una única lingua franca de la ciencia, en particular a raíz de la estructura del actual sistema científico internacional: las atribuciones de valor se rigen ante todo por criterios bibliométricos, es decir, basados en el número de veces que es citado un artículo en revistas científicas reconocidas, muchas veces con independencia de su calidad y de su utilidad para las necesidades sociales reales. El problema central es que esas mediciones, realizadas casi exclusivamente por una empresa privada estadounidense que tiene en cuenta casi solo revistas en inglés, determinan mundialmente los flujos de dinero y, en consecuencia, los temas y las prioridades en investigación. Para esta argumentación se apela a una decla-

ración de ALFAL de 2017. Por último, se formula una serie de reflexiones sobre las consecuencias que puede acarrear para las lenguas de la ciencia la actual pandemia.

Palabras claves: lenguas de la ciencia; hegemonía del inglés; bibliometría; consecuencias de la pandemia

Abstract

This text analyses why Spanish is increasingly being denied the function of being the language of science and is being displaced by English, as is the case with almost all other languages. It explains why in the current historical conditions, unlike what happened to Latin in the Middle Ages, it is not an advantage to have a single lingua franca of science, particularly as a result of the structure of the current international scientific system: the attributions of value are governed primarily by bibliometric criteria, that is, based on the number of times an article is cited in recognized scientific journals, often regardless of its quality and its usefulness for real social needs. The central problem is that these measurements, carried out almost exclusively by a private American company that takes into account almost only English-language journals, determine worldwide money flows and, consequently, research topics and priorities. This argument is based on an ALFAL declaration of 2017. Finally, a series of reflections is formulated on the consequences that the current pandemic may have for the languages of science.

Keywords: languages of science; English hegemony; bibliometrics; consequences of the pandemic

1. Introducción

No hace falta decir que el español es una lengua plenamente desarrollada. Más allá de que toda lengua –salvo las lenguas artificiales, como el esperanto– sea un constructo abstraído del hablar concreto e histórico basado en la norma de los sectores dominantes, el castellano, compartido por los millones de personas que se consideran hispanohablantes, ofrece hoy la posibilidad de desempeñar todas las funciones de las lenguas tal como las concibieron Charles Ferguson (1966) y William Stewart (1968): gregaria, oficial, vehicular, lengua de enseñanza, lengua de religión, internacional,

materia escolar, y algunas más, como la función literaria. Presenta, por supuesto, variedades dependientes del grupo de uso (dialectos, sociolectos, tecnolectos, cronolectos, etc.) así como distintos registros. Y tal como ocurre sobre todo en lenguas de gran área, el modo escrito presenta una mayor homogeneidad que el oral, aun cuando también en la oralidad la dispersión dialectal sea menor que en otras lenguas de origen europeo: según Lapesa (1981: 248), ya a comienzos del siglo XIV “el «castellano drecho» propugnado por Alfonso X como norma de la lengua escrita triunfa ahora definitivamente”. Y desde el siglo pasado ha cesado, además, el temor de algunos lingüistas del siglo XIX, como Rufino José Cuervo (cf. Ennis y Pfänder, 2009), de que el español pudiera dividirse en varias lenguas, como había ocurrido con el latín tras la caída del Imperio Romano.

Sin embargo, hay una función que le está –casi– vedada al español: el ser lengua de la ciencia. A lo largo de la historia hubo ciertamente lenguas que ocuparon esa función de manera casi exclusiva: el latín, además de lengua de todas las universidades europeas, fue la de la ciencia de Occidente a lo largo de la Edad Media e incluso más allá. Tan solo a partir de finales del siglo XV encontramos obras científicas escritas en las lenguas vulgares o “nuevas” (con respecto a las clásicas): la *Gramática Castellana* (1492), de Antonio de Nebrija, fue la primera gramática de una lengua vulgar escrita en esa lengua y no en latín, pero las gramáticas en latín siguieron coexistiendo con las escritas en vulgar durante bastante tiempo. Incluso se suele destacar que René Descartes (1596-1650), quien escribió sus principales obras en latín, como todavía lo hacían los filósofos y científicos de su tiempo, fue uno de los primeros prosistas y filósofos franceses que empleó también el francés. En la modernidad, junto con la constitución de los reinos nacionales y la paulatina importancia que fueron ganando sus burguesías, la ciencia se repartió –de manera desigual y según las ramas– entre diversas lenguas nuevas, una diversidad que se acentuó en la era contemporánea, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, es decir, a partir del surgimiento del iluminismo, la prevalencia de la burguesía en varios países y la constitución de las ciencias tal como las entendemos hoy día; esas lenguas fueron sobre todo el francés, el inglés y el alemán.

Pero la vuelta actual a una sola lengua hegemónica en la ciencia, sobre todo en las ciencias duras, no se puede equiparar a la situación medieval del latín, dado que la nuestra no es una sociedad feudal con una ínfima minoría letrada en un mundo reducido a Europa: desde la visión eurocéntrica, en el medioevo ciencias como la china y la india eran desconocidas,

África no importaba y América y Oceanía todavía no existían. En verdad, ni siquiera se la puede comparar con la situación de comienzos del siglo XX, no solo por el cambio gigantesco en la situación socioeconómica y política mundial, cuyo análisis excede este capítulo pero de la que sí debemos retener, para nuestros fines, los vínculos multiplicados entre todos los países, incluida la interrelación informática universal y la necesidad del capital –ahora hegemónico por el capital financiero– de maximizar su tasa de ganancia mediante mecanismos globalizados. La diferencia radica también en que se han modificado enormemente el sistema científico, sus mecanismos de validación internacional y su obtención de fuentes de financiamiento. La investigación científica responde hoy día a nuevos criterios de excelencia, como las evaluaciones de artículos científicos que se presentan de forma anónima a especialistas independientes de probada trayectoria; en el caso de las ciencias empíricas, los resultados deberán contar con respaldos experimentales comprobados y comprobables. La difusión de artículos y libros es veloz y mundial a través de redes electrónicas, lo cual lleva a compartir hallazgos y a evitar la duplicación de investigaciones. El financiamiento de proyectos de investigación individuales y colectivos, así como la formación de nuevos científicos a través de estudios de posgrado subvencionados mediante becas, han adquirido institucionalidad en muchos países en universidades y/o en instituciones de investigación específicas. Pero como todo ello no ocurre en la asepsia cósmica, sino en el mundo de la situación económica y política a la que hemos aludido, los criterios de evaluación sufren fuertes distorsiones. Ya en 1969 el matemático Oscar Varsavsky alertaba sobre las nuevas formas de conseguir dinero para la investigación:

Antes, para el que no quería trabajar en empresas o en las fuerzas armadas, el único mecenas disponible era la Universidad, pero en los últimos años ha tomado preponderancia otro factor de poder: la Fundación, pública o privada, dedicada específicamente a promover y financiar la investigación ‘pura’ o básica. [...]

Queremos destacar el carácter empresarial de estas instituciones. Ellas manejan y distribuyen enormes cantidades de dinero, de las cuales tienen que dar cuenta a los donantes privados o al gobierno. [...] Este espíritu empresarial se ha contagiado también a las universidades, en parte porque deben pedir ayuda a fundaciones y empresas por insuficiencia de fondos propios, en parte por querer demostrar también su ‘eficiencia’, y sobre todo porque están dirigidas por el mismo grupo de personas: la élite científica. (1969: 10)

En el medio siglo transcurrido desde entonces, lo que parece haber variado es la ampliación de estos procedimientos a las ciencias humanas y sociales (Varsavky partía sobre todo de las ciencias exactas y naturales) y su intensidad: así como en los medios de comunicación son bienvenidos los periodistas y programadores que se traen sus propios anunciantes, en no pocas universidades tienen más probabilidad de ser aprobados aquellos proyectos y directores que consigan recursos externos. Asimismo, se intenta construir rankings universales de calidad, tanto de universidades como de publicaciones –las indexaciones– para medir el valor de los científicos.

Algunas universidades tradicionales intentan resistirse a esta evolución que superpone lo cuantitativo a lo cualitativo, pero sin muchas perspectivas de éxito. El problema es que esos parámetros internacionales condicionan crecientemente los flujos de dinero para la investigación. Y también, las lenguas en que se produce la ciencia, lo cual trataremos a continuación.

2. Las lenguas en las ciencias y la educación superior

No es ninguna novedad la creciente expansión del inglés en las ciencias. Mientras que hace unos cuarenta años todavía causó escándalo la revelación del diario *Le Monde* de que en Francia había tesis que se escribían en inglés, hoy día esa situación es corriente en algunas disciplinas. En cambio, es poco frecuente en América Latina que se dicten clases en inglés, excepto en algunos casos de profesores visitantes, mientras que en ciertos países europeos no anglófonos esa tesitura se aplica con mayor frecuencia, incluso en el grado, para captar alumnos de distinto origen, aunque esas clases no estén exentas de problemas. Según un informe sobre la situación en Alemania (Fandrych, 2016), no solo suele haber dificultades de comprensión de los estudiantes que no sean de lengua materna inglesa, sino también una insuficiente formación lingüística de los docentes alemanes para enseñar en esa lengua distinta de la propia. En cuanto a la bibliografía en lenguas extranjeras, entre los resultados que obtuvimos mediante encuestas a alumnos y docentes en un proyecto de investigación sobre las lenguas extranjeras usadas, conocidas y exigidas en las distintas carreras de posgrado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero dirigido por Lía Varela en abril de 2017, los resultados fueron los siguientes (redondeando): inglés: 57%; portugués: 19%; francés: 16%; italiano: 1%; alemán: 1%; otros: 4%.

¿Cuál es el inconveniente de que el inglés sea la (única) lingua franca de la ciencia? A nuestro juicio, no reside en que cada uno de nosotros pueda pensar únicamente en las categorías de su lengua materna; eso sería adherir

a la forma más radical del relativismo lingüístico, es decir, a un idealismo que cree que es la lengua o, en versiones más sofisticadas, el discurso, quien que crea la realidad (cf. Bein, 2015). Esa idea queda descalificada tan pronto consideramos el peso de las diferencias socioculturales dentro de un mismo ámbito lingüístico, las situaciones de copresencia de varias lenguas sobre todo en las grandes urbes y los casos, en número creciente, en que los padres hablan dos lenguas primeras diferentes. En consecuencia, descreemos de que la producción o recepción de ciencia en una lengua ajena falsee necesariamente el pensamiento, aun cuando no ignoramos las dificultades que se manifiestan en la práctica de la traducción, en especial, en las ciencias sociales.

Además, es cierto que uno suele poseer en su lengua primera un mayor dominio en la producción y recepción de las connotaciones y alusiones, de los diversos registros, de los distintos tipos textuales e incluso de los hábitos respecto de lo que se verbaliza y lo que se calla. Por supuesto que el dominio de los aspectos más metafóricos que metonímicos del lenguaje es más importante en las ciencias humanas y sociales, es decir, en las menos formalizadas. También hay quienes sostienen que algunas diferencias estructurales modifican la precisión del significado. Esto ocurriría, por ejemplo, entre las lenguas germánicas, como el inglés, que forman verbos como *cut across, cut away, cut back, cut down, cut into, cut off*, etc., y las románicas, como el español, en que todos esos verbos equivalen a *cortar*.

Pero, como lo hemos señalado al inicio, no estamos tratando las lenguas en general, sino sus usos en las ciencias y en los estudios superiores. La diferencia entre las lenguas actuales en su potencialidad como lenguas (únicas) de la ciencia y el latín radica políticamente en que este último no era la lengua de ningún país ni grupo de países en particular, salvo la de los Estados Pontificios, que tuvieron, es cierto, un poder orientador en las ciencias, aunque en una situación incomparable con la del mundo actual en casi todos los dominios.

Hay al respecto interesantes consideraciones en un documento de 2012 de la Comisión Interinstitucional argentina de Elaboración de Criterios de Evaluación para las Humanidades y Ciencias Sociales.¹ En él se plantea que

1 CEIL-CONICET (2012). “Criterios de evaluación de la producción científica de las humanidades y ciencias sociales / CIECEHCS (Comisión Interinstitucional de elaboración de criterios de evaluación para las humanidades y ciencias sociales)”:<http://www.ceil-conicet.gov.ar/2012/12/criterios-de-evaluacion-de-la-produccion-cientifica-de-las-humanidades-y-ciencias-sociales-ciecehcs-comision-interinstitucional-de-elaboracion-de-criterios-de-evaluacion-para-las-humanidades-y-cie/>.

el idioma de las publicaciones merece un tratamiento especial en el que el idioma español sea “ponderado en términos de igualdad con el inglés o cualquier otro idioma, siempre y cuando las publicaciones respeten los criterios de referato académico y calidad nacional o internacional”. También señala lo siguiente:

[...]. La gran mayoría de las investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales que se llevan a cabo en la Argentina tratan sobre hablantes del español que habitan en este país u otros de América Latina. El español es la lengua de la mayoría de los investigadores argentinos, y es también la lengua de los sujetos de su investigación.

Sin embargo, esto no se refleja en las publicaciones ni, mucho menos, en las políticas editoriales con relación a la producción de revistas científicas y a sus criterios de selección. Al respecto, en un artículo de 2017, Viviana Martinovich señalaba que en la Argentina y en muchos otros países latinoamericanos las prácticas abusivas de la industria editorial de las revistas científicas no se problematizan, a pesar de que muy sean muy pocas editoriales las que publican las revistas “de prestigio”, un prestigio que suele regirse mucho más por criterios bibliométricos que por la calidad.

Las revistas teóricamente premian la excelencia, pero hay dos factores centrales que deciden la inclusión: el idioma, del que hablaremos más adelante, y los resultados bibliométricos. Con respecto a la bibliometría, cualquiera puede hacer la experiencia de que subiendo un solo artículo a la plataforma academia.edu (con lo cual obtiene acceso gratuito a todos los demás artículos y libros de la plataforma) y pagando una pequeña suma, recibirá abundantes correos electrónicos que informan acerca del número de lecturas de ese artículo (al que, al ser el único, llamarán el *top paper*), la localización por ciudad y país de esos lectores y otros trabajos en los que ha aparecido el nombre del autor. El impacto de una revista se mide no por sus consecuencias benéficas, sino que se cuenta el número de artículos que una revista ha publicado durante dos años (por ejemplo, en 2017 y 2018) y se divide por ese número las veces que esos artículos han sido citados durante el tercer año (2019), con independencia de su calidad. Además, para publicar en alguna de las revistas consideradas prestigiosas, en muchos casos hay que pagar entre 3000 y 5000 dólares para la edición y publicación de los trabajos, por lo que recibimos invitaciones a publicarlos en determinadas revistas cuyo factor de impacto figura en la invitación.

España sancionó en 2011 la Ley de la Ciencia 14/2011, que prevé que el modelo de publicación cambie, pero al menos hasta 2018 no pudo ser implementada en su artículo N° 37, que obliga a que los trabajos científicos financiados mayoritariamente por los Presupuestos Generales del Estado deban ser hechos públicos. Este artículo es trabado por la compañía editorial Elsevier, que tiene una posición dominante dentro de las revistas científicas. Así, en 2015 la Argentina le pagó a Elsevier 12,08 millones de euros, cifra que incluye suscripciones para instituciones científicas. Otros países tienen pagos parecidos: Estados Unidos de América: 27,4 millones de euros; España: 26,22 millones; Países Bajos: 12,43 millones, etc. (fuente: *El Confidencial*, 21-02-2018).

También hay un movimiento internacional, aunque por ahora no muy potente, en el sentido del Art. 37 de la ley española recién comentada, contrario a la mercantilización de la ciencia, que entiende que los conocimientos financiados con recursos públicos deben estar disponibles para la sociedad que financia las investigaciones. Así nace el movimiento de “acceso abierto”, que instala la discusión política al interior de un campo científico que se presenta a sí mismo como un escenario neutral, despojado de intereses y conflictos de poder. Los sistemas de acceso abierto están teniendo un desarrollo importante en América Latina y en la Argentina, con, entre otros, los repositorios (archivos de *papers* de una institución), el Latindex, iniciativa generada por la Universidad Nacional Autónoma de México, el Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (NB), SciELO (Scientific Electronic Library Online), una red iberoamericana, Redalyc, la Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal y Dialnet, un repositorio científico iberoamericano creado por la Universidad de La Rioja, España, que incluye más de siete mil revistas y más de tres millones de documentos, etc. Fernanda Beigel (UNCuyo), que acaba de ser incorporada (en 2020) al Comité Consultivo de Ciencia Abierta de la organización de la Naciones Unidas, señaló en un reportaje² que las premisas del Comité serán “abrir el proceso de investigación y democratizar el proceso de evaluación para que participen la ciudadanía, los usuarios y los beneficiarios de la investigación”, y se manifestó optimista en cuanto a que, frente a los oligopolios que manejan cientos de revistas, la pandemia del coronavirus, que, debido al aislamiento social, obliga a acceder a los materiales desde el hogar, constituya una oportunidad para cuestionar el

² Realizado por Fernando Núñez en el suplemento Universidad de *Página 12* el 25 de junio de 2020: <https://www.pagina12.com.ar/274329-fernanda-beigel>.

sistema porque “La propia ciudadanía se dio cuenta de que la ciencia y la cultura deberían ser bienes comunes”.

3. El monopolio de la ciencia producida en inglés y el llamamiento de ALFAL

Por ahora, sin embargo, en ese mundo editorial hegemónico, la ciencia que se considera es casi exclusivamente la producida en inglés. Rainer Enrique Hamel (2016) relata que, en 2013, en un simposio sobre lenguas e internacionalización de la educación superior realizado en Islandia con destacados científicos de distintas ramas, les pidió a sus colegas que estimaran cuántas revistas científicas se publican en Brasil. Las respuestas variaron entre 40 y 200. Cuando les reveló la cifra real de casi 6000 revistas académicas registradas en 2004 por el Ministerio de Ciencia y Tecnología del Brasil, quedaron profundamente impactados por esta gigantesca discrepancia. Pero esa visión totalmente alejada de la realidad tenía un fundamento objetivo: en 2013 el Science Citation Index (SCI) había incluido solo 17 revistas brasileñas, de las cuales dos eran publicadas en portugués, dos en inglés y 13 en inglés junto con otras lenguas.

¿Por qué no es conocida la producción científica brasileña (ni la latinoamericana en general) en otras latitudes? ¿Por qué ocurre lo que se refleja en los números que indica Martinovich?

En Latinoamérica se editan 17 mil revistas científicas y técnicas, aunque tan solo 750 pertenecen a las bases de datos internacionales por las que circulan las publicaciones más importantes del mundo. (Martinovich, 2018: s/n)

Para explicar estos hechos y convocar a modificarlos, en el XVI Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) celebrado en Bogotá en 2017, desde el proyecto “Políticas del lenguaje en América Latina”³ presentamos un llamamiento que titulamos *Por una ciencia y una educación superior pública, gratuita, crítica, humanista e intercultural, basada en modelos plurilingües de investigación y docencia* y que fue

3 El proyecto, que se creó en 2007, es coordinado por Rainer Enrique Hamel (México) y lo acompañamos como comité académico Elvira Arnoux (Argentina), Graciela Barrios (Uruguay), Roberto Bein (Argentina), María Teresa Celada (Brasil) y Rosângela Morello (Brasil).

aprobado por la asamblea plenaria como declaración propia de ALFAL. Este llamamiento comenzaba por señalar lo siguiente:

En la academia latinoamericana aumenta la preocupación por ciertos procesos de reestructuración de las Ciencias y de la Educación Superior que incluyen los siguientes fenómenos:

1. la creciente expansión del inglés y el desplazamiento de otras lenguas, como el español y el portugués, de áreas estratégicas del campo de las Ciencias y de la Educación Superior; y

2. la imposición progresiva de sistemas de evaluación, jerarquización y exclusión pertenecientes a un modelo empresarial de gestión universitaria, ajenos al funcionamiento de las Ciencias y de la Educación Superior como universidades –públicas o privadas– orientadas hacia la investigación y la educación crítica, científica, humanista y sin fines de lucro.

Tras denunciar que la expansión del inglés se presenta “como un proceso neutral y natural, sin actores identificables, inevitable y deseable” y como única lengua viable de la ciencia, el llamamiento detallaba la evolución numérica de las lenguas en las revistas internacionales y señalaba que ya en 2010 el 72% de las publicaciones en las humanidades, el 94% en las ciencias sociales y más del 96% en ciencias naturales experimentales aparecía en inglés, mientras que solo el 0,24% de los artículos de ciencias naturales y el 2,4% de los de artes y humanidades estaban en español, y el portugués ocupaba espacios todavía menores.

Luego explicaba en qué reside el problema de esta expansión creciente del inglés: los nuevos sistemas de evaluación académica establecen jerarquías, inclusiones y exclusiones de universidades, disciplinas, investigadores y revistas. Mencionaba especialmente el concepto de factor de impacto, que es ahora el centro del sistema de evaluación: el valor y la calidad de un artículo científico se establecen exclusivamente por el número de citas que obtiene en la pequeña selección de revistas del “Citation Index”, que excluye casi todas las publicaciones que no estén en inglés. Y denunciaba que una sola empresa multinacional de información, Clarivate Analytics (antes Thomson Reuters), controla en buena medida los rankings de las publicaciones científicas en el mundo a través de sus índices de citas y, a través de este mecanismo, las carreras y el destino de los investigadores. Respecto del plurilingüismo, el llamamiento también puntualizaba que 1) la imposición total del inglés reforzaría aún más las asimetrías ya existentes,

tanto en las condiciones de acceso a las ciencias internacionales como en la circulación de los resultados de las ciencias y tecnologías propias, y 2) los sistemas de evaluación bibliométrica privilegian claramente las publicaciones y las universidades que enseñan en inglés al colocarlas en los primeros lugares de los rankings, sin fundamentación cualitativa alguna. Y finalizaba con las siguientes palabras:

Abogamos [...]por la preservación y el reforzamiento de modelos plurilingües de investigación, docencia y comunicación científica, basados en nuestras principales lenguas de integración latinoamericana, el español y el portugués, sin cerrarles nunca las puertas a nuestras lenguas indígenas y de inmigración; y por la apropiación vigorosa del inglés y de otras lenguas extranjeras a partir de las necesidades y en las modalidades definidas por nuestras comunidades científicas, impulsando la internacionalización de la investigación y enseñanza. Esto posibilitará fortalecer una relación con el inglés a partir de una posición no marcada por la subalternidad...

El llamamiento procuró, así, convocar a un proceso de toma de conciencia y discusión de todos estos mecanismos, no solo entre los científicos hispano- y lusohablantes, sino también entre muchos otros, incluidos aquellos colegas anglófonos que consideran que esa monolingüización constituye una restricción pauperizadora de la ciencia. Como lo señaló Elvira Narvaja de Arnoux (2017), hay que preguntarse por las ideologías lingüísticas que operan en las prácticas de los profesores y de los científicos, que a veces no valoran su propia lengua y piensan que hay cosas que “solo se pueden decir en inglés”. También advirtió sobre la necesidad de no oponer a esta práctica un plurilingüismo igualmente abstracto, sino uno que tenga en cuenta las realidades concretas, que en nuestro subcontinente requieren, sin desestimar otras lenguas, de un desarrollo del español y el portugués en las ciencias: “Necesitamos más vínculo con el portugués para desarrollar proyectos conjuntos con políticas propias y no sometidas a los espacios de poder extranjeros. Hay que lograr una ‘internacionalización no subalternizada’.”

Debemos recordar también un hecho lingüístico importante al respecto, ya señalado por la escuela sociolingüística catalana de los años setenta al analizar la diglosia como conflicto, no entre una lengua alta y una baja, sino entre una lengua dominante y una dominada (cf. Ninyoles, 1970): no se selecciona a determinadas lenguas porque sean “más aptas” para la

ciencia, sino que, a la inversa, cuando tienen vedado el acceso a esa función durante mucho tiempo, no se actualizan, no incorporan nuevos términos y, por tanto, mengua su capacidad de expresar los adelantos científicos. Sin embargo, nada impide equiparlas para funciones que no cumplieron en el pasado o que han dejado de cumplir en el presente, como ocurrió, entre otras lenguas, con el checo frente al alemán hacia 1930 con propuestas del Círculo Lingüístico de Praga (“estabilización flexible” e “intelectualización”, cf. Garvin, 1986).

4. Lenguas, internacionalización y pandemia

Finalmente, como desde una perspectiva glotopolítica estudiamos, entre otras cuestiones, la relación entre las conformaciones político-sociales y el estatus que les otorgan a las lenguas presentes en esa sociedad, queremos formular unas reflexiones provisionales y especulativas sobre la situación provocada por la actual pandemia de Covid-19 con respecto a las lenguas en general y las de la ciencia en particular. Una primera consecuencia evidente es que se ha introducido o potenciado el uso cotidiano de algunas palabras en inglés vinculadas con el aislamiento y la comunicación remota.⁴ Pero esta introducción de anglicismos es, en el fondo, anecdótica y no muy diferente de lo que ya había ocurrido con gran parte del lenguaje de la computación o de las redes sociales, aunque sin duda con una fuerte marca de clase: no se practica *home office* ni *running* en los asentamientos de la indigencia. Mucho más importantes parecen ser los cambios socioeconómicos y políticos que acarreará la pandemia –son conocidas las discusiones y posiciones radicalmente divergentes entre filósofos o sociólogos, como Boaventura de Sousa Santos (2020), Giorgio Agamben, Judith Butler, Slavoj Žižek y otros (2020), Yuval Noah Harari (2020), etc.– aunque por ahora sean impredecibles en cuanto a su amplitud y sus tiempos, puesto que no parece haber por ahora un sujeto social capaz de llevar a cabo grandes transformaciones. De igual manera es imprevisible hasta qué punto el teletrabajo, el estudio a distancia, las finanzas electrónicas y demás mecanismos informáticos internacionales de dominancia anglófona condicionarán nuestro futuro cuando llegue a su fin esta pandemia.

⁴ En lugar de comidas y otras mercaderías para llevar, lo que se hace con ellas es *take away*; los empleados y jefes no trabajan en casa, sino que realizan *home office*; a la noche no se sale a correr, sino a practicar *running*; en la comunicación académica (y otra) usamos plataformas como *zoom*, *meet* y *Big Blue Button*.

En el terreno de la ciencia, los estudios superiores y su internacionalización, en cambio, podemos aventurar algunas tendencias, al menos en lo inmediato, que presentaremos en una simple enumeración no jerárquica.

Un primer hecho, que, como lo señala Fernanda Beigel (vide supra) puede tener un efecto democratizador, es que muchas universidades, bibliotecas y editoriales han abierto el acceso electrónico a libros y revistas. Ello no quita que se deban analizar las consecuencias cognoscitivas, psicológicas e incluso físicas de la lectura masiva de materiales en pantalla. Al mismo tiempo, se ha multiplicado la tendencia a publicar en soporte electrónico. Naturalmente, en vista del predominio de las publicaciones en inglés, este acceso multiplica la importancia de esta lengua.

Un segundo hecho son las clases a distancia, que, por ahora, sobre todo en el nivel del grado, constituyen una gran sobrecarga laboral para los docentes y requieren de nuevas formas de evaluación. En el nivel de posgrado ya había numerosos cursos a distancia, con evaluaciones desiguales respecto de su calidad, pero por lo común no incluían las novedosas plataformas. Por supuesto que estas permiten la democratización de que en las clases, seminarios y conferencias participen personas que vivan en muy distintos lugares del interior e incluso del exterior. Al mismo tiempo, se pierde, sobre todo en el grado, la interacción típica de la vida universitaria, y se taponan o amortiguan las rebeliones estudiantiles, incluidas las dirigidas a favor de determinadas políticas lingüísticas, como el lenguaje inclusivo, el plurilingüismo o la bibliografía en español.

El tercer hecho es que por ahora se han interrumpido y también se verán dificultados por tiempo impredecible los viajes al exterior y el intercambio internacional de investigadores, docentes y becarios, incluso más allá de que se pueda controlar el Covid-19 con una vacuna o una terapia eficaz, a raíz del impacto económico resultante de la pandemia. Esto implica repensar la formación en lenguas extranjeras que se brinda a los estudiantes. Quien no viaje al exterior no necesita saber “Cómo pedir una bebida en subanun” (Frake, 1974), como se titulaba uno de los artículos fundadores de la etnografía de la comunicación. Las destrezas que deberán acentuarse, en cambio, son la lectocomprensión y la producción escrita, junto con el manejo de las herramientas informáticas y lo que algunos consideran la quinta destreza: la traducción, sea humana, sea la de los programas de traducción automática, que tal vez lleven en los próximos años a ingenios de traducción instantánea también de la oralidad. De todas maneras, para

la oralidad se continuarán desarrollando métodos como los diálogos bilingües y la intercomprensión entre lenguas próximas.

Un cuarto hecho que también tiene consecuencias lingüísticas son los problemas internos del Mercosur. Proyectos sociopolíticos con intereses divergentes hacen que la integración de nuestros países, que muchos estiman imprescindible para la supervivencia dentro de la caótica economía capitalista mundial (aunque no suficiente para el mejoramiento de la situación social), esté pasando por una crisis considerable. Con ello se retrasa el aprendizaje mutuo del español y el portugués (de hecho, el presidente brasileño Michel Temer ya en 2016 había derogado la llamada “Ley del Español”, aunque unas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue* del *Ministério da Educação* brasileño, que se estaban discutiendo al redactarse este artículo, planteaban la posibilidad de la enseñanza de inglés o español en el Ensino Médio) y la presencia del guaraní como lengua cooficial del Parlasur, así como posturas ideológicas reaccionarias operan en detrimento del reconocimiento y la mejora de la condición social de los pueblos originarios y de sus lenguas. Por supuesto que tal situación también constituye una traba para la defensa del plurilingüismo en las ciencias.

5. Conclusión

Somos conscientes de que los cuatro hechos que hemos destacado en el apartado anterior tienen un carácter descriptivo, han sido escogidos bajo la impresión de condiciones creadas por la pandemia o ya existentes pero agudizadas por esta y requerirían de una profundización científica, igual que la convicción de que, aun cuando esta situación sea pasajera, no habrá vuelta a un mundo idéntico al anterior en cuanto a la distribución del poder entre los países, la posesión de los medios de producción, el carácter del trabajo y la importancia del Estado en el equilibrio social, y también en cuanto a la organización del sistema científico. Si todo eso ocurre, podemos postular que, como las lenguas y los discursos están sometidos al mercado lingüístico en interacción dialéctica con las relaciones de poder (cf. Bourdieu, 1982), habrá también un cambio notorio en la cuestión de las lenguas en las ciencias.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G., Žižek, S., Nancy, J. e, a, (2020). *Sopa de Wuhan*. Editorial ASPO. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>
- ALFAL – Proyecto 8 (2017). Convocatoria por una ciencia y una educación superior pública, gratuita, crítica, humanista e intercultural, basada en modelos plurilingües de investigación y docencia. XVIII Congreso internacional de ALFAL, Bogotá. Recuperado en <http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/proyectos/ConvP8.pdf>
- Bein, R. (2015). “Grenzen des Sprachrelativismus”. En V. Wilke, V. y M. van Muylem (eds.). *Actas de las I Jornadas de Investigación en Alemán en honor a Georg Trakl* (pp. 25-32), Córdoba: Editorial Portaculturas.
- Bourdieu, P. (1985). *Qué significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal [original en francés, 1982].
- De Sousa Santos, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. Buenos Aires: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>
- Ennis, J. y Pfänder, S. (2009). La unidad de la lengua y la irrupción de la lingüística: el caso Cuervo. En *Revista argentina de historiografía lingüística*, I, 2 (pp. 175-194).
- Fandrych, Ch. (2016). Presentación en el *Writing Symposium*, Technische Universität München. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2sciopQoXnU>
- Ferguson, Ch. (1966). National Sociolinguistic Profile Formulas. En W. Bright (ed.): *Sociolinguistics* (pp. 325-340). La Haya: Mouton.
- Frake, Ch. (1974 [1964]). “Cómo pedir una bebida en subanun” (traducción de M. Olivera). En P. Garvín y Y. Lastra de Suárez (comps): *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 117-124). México: UNAM.
- Garvín, P. (1998 [1986]): La lengua estándar – conceptos y procesos (traducción de R. Bein y L. Varela, de las *Actes del II Congrès Internacional de la Llengua Catalana*). Facultad de Filosofía y Letras, UBA, material de cátedra.
- Hamel, R. E. (2016): Los flujos del imperio. La construcción del monopolio del inglés en el campo de la ciencia y la educación superior: creando alternativas desde América Latina. Recuperado de <http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/Hamel-2016-Los-flujos-del-imperio.pdf>
- Harari, Y. N. (2020): The world after coronavirus. Recuperado de <https://www.ft.com/content/19d90308-6858-11ea-a3c9-1fe6fedcca75>

- Lapesa, R. (9ª ed. corregida y aumentada, 1981 [orig. 1942]). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Martinovich, V. (2017). Quién legitima la ciencia. En *Anfibia*, Universidad Nacional de San Martín.
- Ministério da Educação (2020): Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=146571-texto-referencia-parecer-sobre-educac-a-o-bilingue&category_slug=maio-2020-pdf&Itemid=30192
- Narvaja de Arnoux, E. (2016). Minorización lingüística y diversidad: en torno al español y al portugués como lenguas científicas. En: Eduardo Rinesi, Julia Smola, Camila Cuello y Leticia Ríos (eds.) *Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Narvaja de Arnoux, E. (2017). La enseñanza de lenguas en la educación superior en el marco de los proyectos de integración regional: perspectiva glotopolítica. *Conferencia en el Simposio internacional La internacionalización de la educación superior y lenguas extranjeras. Problemas, necesidades y desafíos para diseños glotopolíticos integrales en el siglo XXI*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, manuscrito.
- Stewart, W. (1968): A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism. *Reading in the Sociology of Language*, La Haya, Mouton.
- Varsavsky, O. (1969): *Ciencia, política y cientificismo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Capítulo 2

El efecto COVID-19 en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las LE (Lenguas Extranjeras)

The COVID-19 effect in the teaching, learning and evaluation of Foreign Languages

Gladys LIZABE

Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

La indagación parte del “efecto cascada” del COVID-19 en la Educación Superior 2020 y su internacionalización y luego se enfoca en experiencias, vivencias y miradas de gestores y de coordinadoras- docentes de LE que, en la universidad, dieron continuidad pedagógica a cursos de LE en entornos digitales, en condiciones de distanciamiento social obligatorio, sin regreso al aula. La indagación sugiere que la gestión integral de LE en instituciones de nivel superior se beneficiará si se revisan y reformulan parámetros, concepciones y praxis que interpelan el mundo de las LE, considerando nuevas necesidades, sujetos y contextos. Además, la investigación confirma la necesidad de formular y ejecutar planes estratégicos a corto y mediano plazo para responder a la formación digital de docentes de LE que viven y conviven no solo presencialmente sino interconectados online en LE, en entornos cuyas “nuevas normalidades” incluyen habilidades digitales para

el siglo XXI. El futuro requiere la convivencia armónica y complementaria de ambas modalidades para la formación de habilidades “críticas” y transversales, entre ellas la digital. El equilibrio de ambas modalidades supone una educación en la que favorezca desempeños lingüísticos e interculturales competentes y respetuosos, en el ejercicio de una ciudadanía global, flexible y tolerante de las diferencias y los cambios.

Palabras clave: LE; efecto COVID-19-; nuevas tecnologías; flexibilidad, cambio, renovación

Abstract

The inquiry starts from the “cascade effect” of COVID-19 in Higher Education 2020 and its internationalization and then focuses on experiences and points of view of managers and coordinators-teachers of foreign languages who, at the university, gave pedagogical continuity to their courses in digital environments, in conditions of obligatory social distancing, without returning to the classroom. The investigation suggests that the comprehensive management of foreign languages in higher-level institutions will benefit if it reviews and reformulates parameters, concepts and praxis that challenge the world of foreign languages considering new needs, subjects and contexts. In addition, the research confirms the need to formulate and execute short and medium-term strategic plans to respond to the digital training of foreign language teachers who live and coexist not only face-to-face but interconnected online with foreign languages, in “new normalities” that include digital skills for the XXI century. The future requires the harmonious and complementary coexistence of both modalities for the formation of “critical” and transversal skills, including the digital one. Education in foreign languages that favors competent professional performances and the exercise of democratic citizenship for a global world affected by change lies in the balance of both.

Key words: FL; COVID-19 effect; new technologies; flexibility, change, renewal

1. Introducción

El Premio al Personaje del Año 2020 se lo lleva sin dudas el COVID-19. Su alcance mundial ha igualado y/o superado la globalización y ha llegado

para quedarse durante un tiempo impredecible. Su arribo y su permanencia enseñan que el mundo no es lo que habíamos planeado desde la geopolítica, los mercados, la salud, el medio ambiente, la educación, los vínculos humanos y nuestras propias vidas. La existencia humana en su magnífica variedad ha sido afectada, y las certezas de un mundo personal, social, educativo, económico, sanitario, científico... relativamente estable y seguro se han derrumbado y/o están en procesos de revisión y reformulación, ante incertidumbres nuevas y cercanas.

En este marco, la presente investigación indaga en el efecto COVID-19 en relación con la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las LE, anclando dicho proceso en la internacionalización de la Educación superior durante el período 2020 de aislamiento social preventivo, obligatorio o voluntario. La investigación es exploratorio-descriptiva y está constituida por una encuesta voluntaria con preguntas abiertas, realizada por correo electrónico a referentes nacionales e internacionales cuyas trayectorias profesionales combinan el desempeño directo y/o indirecto en ámbitos de la internacionalización de la Educación Superior con la gestión curricular de LE. Las áreas compartidas se inscriben en gestión de programas y proyectos educativos regionales e internacionales de LE- incluido Español Lengua Extranjera (ELE), en movilidad académica, en acciones de integración regional y en cooperación internacional. Cada uno se destaca en gestión institucional, dirección de carrera de Posgrado en ELE, Extensión, Investigación, Políticas Lingüísticas y examen internacional CELU (Certificado Español Lengua y Uso, Argentina). Además, han compartido y/o comparan investigaciones, publicaciones, formación de recursos humanos, redes, proyectos y programas conjuntos de diseños glotopolíticos integrales para el siglo XXI promovidos, entre otros, por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, Ministerio de Educación, Argentina).

Los expertos consultados se desempeñan en universidades públicas de Argentina (Cuyo y Río Cuarto) y privadas de Colombia (Pontificia Universidad Javeriana) y Brasil (UNISINOS) y aportan el enfoque internacional de la gestión de LE. Además, una referente ejerce cargo directivo en una escuela primaria estatal brasilera. A ellos, se suman las respuestas de las Coordinadoras de LE (Aleman, ELE, Lenguas Orientales y Portugués) de la Secretaría de Políticas Lingüísticas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina) que poseen puntos en común: poseen títulos habilitantes de su especialidad de nivel superior, incluso título de posgrado-doctorado-; han gozado de becas de perfeccio-

namiento en el exterior; se desempeñan como profesoras de LE en carreras de la Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo), y/o en otras unidades académicas de la UNCuyo. En dicha institución, enseñan y coordinan cursos de idiomas presenciales que se ofrecen a la comunidad en general, según estándares internacionales y/o de conversación. Una de ellas posee experiencia en modalidad virtual; además preparan candidatos para exámenes internacionales. Tres de ellas se desempeñan como Coordinadoras desde hace varios años.

La indagación toma como punto de partida el “efecto cascada” del COVID-19 en el contexto de la Educación Superior y de su internacionalización; y luego se adentra en experiencias, vivencias y miradas de gestores y de coordinadoras- docentes de LE que han dado continuidad pedagógica a propuestas de cursos de LE en entornos digitales, en condiciones de distanciamiento social obligatorio o “voluntario”, sin regreso al aula. Específicamente, la investigación indaga en la perspectiva de referentes y coordinadoras-docentes de LE respecto de: a) oportunidades, amenazas y debilidades que trajo el COVID-19 para la enseñanza- aprendizaje y evaluación en cursos de idiomas ofertados por universidades para toda la comunidad durante la pandemia; y b) las que traerá para el período de post-pandemia, en relación con el futuro que ellos avizoran para las LE. En uno de los casos, también se preguntó a una referente sobre el futuro de la evaluación de exámenes internacionales y del CELU (Certificado Español Lengua y Uso, Argentina). Sus respuestas y la interpretación de las mismas constituyen el meollo de la presente investigación.

En términos generales, la indagación sugiere que la gestión integral de LE en instituciones de nivel superior debe incorporar nuevos parámetros, concepciones y referencias que nos interpelan con cinco preguntas poderosas: a quién, qué, por qué, para qué y cómo enseñar, aprender y evaluar LE en cursos virtuales que las universidades puedan ofrecer fuera de la currícula en el futuro postpandemia. En términos específicos, la investigación confirma que se hace necesaria la formulación y ejecución de planes estratégicos a corto y mediano plazo para la formación digital de docentes de LE y hasta de estudiantes que buscan internacionalizarse mediante el estudio de un idioma. Con ellos, se beneficiará a sujetos que viven y conviven no solo presencialmente sino interconectados online en LE, en entornos cuyas “nuevas normalidades” incluyen habilidades digitales para el siglo XXI: el futuro requiere la sinergia y convivencia armónica y complementaria de habilidades “críticas” y transversales entre las que figuran la

digital. En el equilibrio de ambas, radica la oportunidad de una educación en LE y de unos desempeños profesionales competentes sea en formato presencial como híbrido y/o virtual, en un mundo global afectado por el cambio (Carrillo, 2020).

2. Educación Superior, internacionalización y gestión de LE: economía, transformación y tecnología

En los últimos tiempos, los números se han vuelto más importantes que antes, así como ha sucedido con la tecnología y los entornos digitales para vivir, vincularse, trabajar. En mi caso, tengo dos grabados: 16 de marzo 2020 y 1054. El primero es la fecha en que concurrimos por última vez a la Universidad, luego de ese día, aislamiento social obligatorio, con sus actuales matices del “distanciamiento”, y la virtualidad para todos los espacios- curriculares o extracurriculares de grado, posgrado y Extensión- surgidos en la universidad; el segundo señala el número de contagiados por COVID-19 en Argentina al 1 de abril 2020.

A partir de marzo, los números también han impactado en otros ámbitos. En Argentina, la pandemia ha dificultado la vida de millones de ciudadanos a pesar de las medidas del gobierno con Programas de Asistencia de Emergencia al Trabajo y la producción, la eliminación de ciertos impuestos, la prohibición de despidos y suspensiones laborales hasta el 31 julio 2020 (Basque Trade & Investment- Oficina de Argentina, 2020) y hasta el “Ingreso familiar de emergencia- IFE- para compensar a personas afectadas por la emergencia” (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Decreto 310/2020). El impacto de la pandemia afecta a los que han perdido el trabajo o tienen jornadas y salarios laborales reducidos; la pandemia ha traído el dolor por la muerte de seres queridos, por la violencia de género, por los sin agua y sufren condiciones sanitarias inaceptables para el siglo XXI.

La caída de la economía con un marcada retracción en el consumo, la disminución del PBI que según la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) se reducirá alrededor de un 6,5% y para el Fondo Monetario Internacional cerca el 10% hacia fines de año, el aislamiento social obligatorio, la suspensión del dictado de clases presenciales en escuelas e instituciones de todo nivel educativo, el cierre de fronteras con sus decretos de repatriación de asistencia a argentinos en el exterior que todavía se hallan en proceso de ser repatriados, el riesgo de empleabili-

dad para casi 20.000.000 de trabajadores y más aún para el universo de los informales- sobre todo jóvenes y mujeres-, monotributistas y autónomos, la previsión del aumento de inflación anual a un cercano 45-50%, son indicadores que impactan en proyectos macros y micros de largo, mediano y corto plazo.

A nivel educativo, el COVID-19 ha afectado a 1.500 millones de estudiantes con el cierre de escuelas e instituciones de nivel superior, ha intensificado la brecha entre países del primer mundo y los periféricos y/o marginados y ha demostrado que la “panacea de las tecnologías” es un factor de inclusión o expulsión permanente del sistema si no se toman medidas sostenidas en el tiempo para un sector importante de la sociedad globalizada (Sosa de Esteves, 2020). Por ello, para paliar la brecha digital y asegurar la equidad de acceso y de la permanencia en el sistema educativo, los estudiantes argentinos gozan de “becas de conectividad”, diversos convenios firmados entre el Ministerio de Educación de la Nación y el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) con empresas proveedoras del servicio de telefonía han liberado el uso de datos móviles para estudiantes.

El sector educativo transita una realidad compleja en todos sus niveles, modalidades y jurisdicciones en cuanto la salud es prioritaria y el regreso al aula específicamente universitaria se abre a un cauteloso horizonte de expectativas. En el ámbito educativo privado, el gobierno nacional, junto con asociaciones nacionales de enseñanza privada, han llegado a acuerdos para garantizar “el efectivo derecho a la educación... en momentos en que la economía familiar y los servicios privados se ven afectados por la pandemia” (Recomendaciones, Ministerio de Educación, 2020). En el ámbito público, el regreso al aula se plantea en términos de distintos formatos para que no se produzca un mayor desgranamiento del que ya se espera para fines de 2020 y no se profundice la desigualdad educativa (Trotta, 8 julio 2020).¹

La retracción en inversión educativa aúna a ambos sectores en un escenario “inevitable” que Francesc Pedró, director del Instituto Internacional

1 El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), junto con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) acaba de aprobar el *Protocolo Marco y Lineamientos generales para el retorno a las actividades académicas presenciales en las Universidades e Institutos Universitarios*, que habilita el regreso al aula- según decisiones de cada Rector y universidad- para el segundo cuatrimestre 2020 bajo “criterios sanitarios, salud e higiene, así como de organización académica y pedagógica” (*Protocolo Marco*, 2020).

de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (SALC UNESCO), explica en los siguientes términos:

Habrà una disminuci3n de la inversi3n en educaci3n superior... Este hecho es inevitable al menos por dos razones. Porque el pastel a repartir serà mucho menor (el freno en la actividad econ3mica significa que físicamente hay muchos menos recursos a repartir). Pero tambi3n porque la educaci3n superior no està entre las tres primeras prioridades de los países (salud, protecci3n de los mäs vulnerables y reactivaci3n de las empresas) (*COVID-19 y Educaci3n Superior: De los efectos inmediatos...*, 2020).

La Educaci3n Superior està en alerta por la retracci3n futura del presupuesto. En este marco, la internacionalizaci3n de las universidades busca políticasy para nuevos escenarios en un contexto que lleva ańos de diseńos, planificaciones, estrategias e implementaciones de acciones colaborativas entre el Norte y el Sur, el Sur-Sur, las tres Am3ricasy, Europa, Asia y África. Proyectos, programas, alianzas, convenios, investigaciones, becas, movilidad docente y estudiantil, acreditaci3n son sin3nimo de internacionalizaci3n y Cooperaci3n internacional y muchas de sus acciones ya estàn instaladas o se hallaban en etapa de incipientes desarrollos antes de la llegada del COVID-19. Desde su arribo, Educaci3n superior, internacionalizaci3n y universidades estàn bajo el alerta del paraguas sanitario y el virtual y muestran las amenazas que enfrentan en la regi3n. En un agudo análisis del problema, el Dr. Gustavo Zonana- uno de los referentes consultados- afirma:

La pandemia ha acentuado las enormes diferencias estructurales existentes en la regi3n: los que tienen recursos pueden aspirar a ciertas formas de continuidad de sus pràcticas habituales, entre ellas la educaci3n. Los sectores desfavorecidos han experimentado un mayor deterioro de sus accesos a condiciones mínimas de supervivencia (por ejemplo, el acceso al agua para lavarse las manos).

La pandemia ha puesto en jaque a la educaci3n en general y a la que se deriva de la internacionalizaci3n en especial. Por ello, uno de los desafíos de ambas es la construcci3n de estrategias políticasy para, por un lado, reducir el desgranamiento de estudiantes y docentes que se transforman en agentes sociales de cambio frente a nuevas culturas y, por otro, no perder a millones de jóvenes que por ańo se movilizan académicamente a otros

países, y que representan algo más de 300.000 millones de dólares en aranceles para las universidades y para las comunidades involucradas- gastos de estadia- por sus programas de movilidad (Rabossi, 2020). La pérdida y/o retracción de la movilidad *in* a futuro ha llevado a que prestigiosas Universidades privadas de EEUU ya hayan congelado su matrícula para 2021 (Chicago) mientras otras se han sumado al congelamiento y ya la inscripción estudiantil aumentó en un 4% (Michigan). La situación se avisa “dramática” para algunas: la Universidad de Connecticut pronostica la pérdida del 75% de estudiantes extranjeros- entre ellos chinos que en 2019 fueron 3.000-, con una retracción de 70.000.000 de dólares (Informe GEM, 2020). Nuestro vecino Chile aprobó un proyecto que propone suspender el pago de las cuotas universitarias durante la pandemia, aunque está en discusión si lo logrará.

La movilidad académica de profesores también se verá afectada a cercano y mediano plazo y la universidad ya planea reducir en un 20% los puestos para profesores auxiliares visitantes que llegan del extranjero (Ídem, 2020). Estas reducciones en movilidades académicas y estudiantiles impactan en la esencia de la internacionalización entendida como dispositivo de un proceso de integración que aúna la dimensión internacional, intercultural y/o global para el propósito, funciones y puesta en marcha de la educación a largo plazo (Knight 2003 y 2004; Vander Wende 1997, Sodarqvist 2002, de Witt 2002, en Fenoll Brunet 2016). Estos datos demuestran que el COVID-19 ha dado un golpe duro a los países- sobre todo en Europa, China, Estados Unidos- cuyas instituciones de Educación Superior sustentan una parte de su existencia en la internacionalización.²

Para América Latina y el Caribe, el futuro cercano tampoco es prometedor. En un estudio sobre el efecto a corto plazo del COVID-19 en la matriculación de estudiantes internacionales a nivel global, José Antonio Quinteiro Goris, coordinador de programas de IESALC UNESCO, señala que dependerán de “medidas y políticas que adopten los gobiernos de los países receptores en un futuro próximo” y plantea un panorama con cinco factores nuevos para entender y ejecutar la internacionalización:

2 Los cinco países de habla inglesa con mayor número de estudiantes extranjeros son: Reino Unido, Australia, Canadá, Nueva Zelanda y Australia. La mitad de los estudiantes *in* o extranjeros participantes de programas de movilidad estudiantil en Australia son chinos; la mitad están en la Universidad de Sidney; se prevé que la demanda disminuirá al 50% para 2021. Algo semejante o aún más dramático se avisa para el Reino Unido cuya matrícula para extranjeros es una de las más alta de Europa. Recuperado de <https://educacionmundialblog.wordpress.com/2020/04/29/como-afectara-el-covid-19-a-la-internacionalizacion-de-la-ensenanza-superior/>.

- Restricciones para otorgar visados a estudiantes que provengan de países que acusen altas tasas de prevalencia de la enfermedad;
- Secuelas psicoemocionales que resten valor a una movilidad internacional interrumpida o a iniciar una nueva experiencia de similar naturaleza;
- Retracción financiera internacional que restará presupuesto a la movilidad internacional.
- Incremento de más del 50% en el valor de pasajes aéreos si se aplica el distanciamiento social en el transporte aéreo de pasajeros (IATA, 6 de mayo);
- Incremento de la oferta de la educación virtual transfronteriza. (*¿Cómo afectará el COVID-19 la movilidad académica internacional?*, 2020)

La reducción presupuestaria post-pandemia que afectará a la internacionalización post-pandemia, también se hará sentir en la Educación Superior, específicamente en las universidades de América Latina y el Caribe. Los referentes consultados son conscientes del presupuesto restringido que se avecina; el Dr. Gustavo Zonana señala “la manifiesta retracción que se refiere al presupuesto asignado para la educación superior y... la retracción de demanda al menos hasta que sepamos mejor qué va a pasar y si tenemos vacuna”. Por su parte, la Profesora especialista Silvia Patricia Acosta (UNCuyo) alerta sobre el impacto que la crisis económica tendrá en la formación universitaria, en el estudio de las LE en la misma currícula universitaria y en la oferta de cursos de idiomas optativos dictados por las universidades para todo público:

Como amenaza a la enseñanza-aprendizaje de LE en el nivel superior en términos generales veo que podrían presentarse problemas presupuestarios en las instituciones de educación superior argentina que podrían llevar a una reducción de programas especiales, como los que se dedican a atender la incorporación de las LE en las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios. Esto redundaría en un empobrecimiento de la formación universitaria.

De todas formas, Francesc Pedró inyecta una cuota de optimismo para la Argentina “internacionalizada” considerando “un retraimiento de la demanda a corto plazo y un repunte al alza ya en el próximo curso académico allí donde las tasas y los aranceles son inexistentes (como en Argentina) o muy asequibles” (*De la contingencia a la prospectiva*, 2020). Frente a este

panorama, distintas fuentes pronostican la reducción de estudiantes internacionales dispuestos a viajar en el marco de un futuro “feroz” entre aquellos países y universidades a la hora de reclutarlos. Simón Margison, especialista de la Universidad de Oxford, asegura que la movilidad estudiantil como la conocíamos y se practicaba antes de la pandemia regresará en cinco años e incluso puede llegar a superarla; el futuro que se avizora es el de movilidades compartidas o híbridas en cuanto presencialidad y virtualidad convivirían en la misma modalidad, con “la digitalización como alternativa para complementarlas” que, si bien son reducidas en el costo de la experiencia, democratizan el espacio internacional (Rabossi, 2020).

Según Quinterio Quiros (IESALC UNESCO, 2020), uno de los dispositivos estratégicos de la “educación superior transfronteriza” que puede “restar atractivo a la movilidad tradicional”, es la posibilidad de cursar espacios curriculares a distancia con la certeza de que estas materias con sus créditos serán “reconocidos por las instituciones de educación superior de origen”. Estas acciones cuentan con el apoyo del Espacio de Movilidad Virtual en la Educación Superior (eMOVIES) y el programa NetACTIVE del Erasmus Mundus. Este último busca facilitar la movilidad virtual entre América Latina y la Unión Europea, y cuenta con el apoyo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) y la Asociación Europea de Universidades a Distancia (EADTU).

Respecto del término “movilidad virtual”, el mismo Quinterio aclara que es un “concepto emergente” nacido “del Espacio Europeo de Educación Superior” y advierte de su “potencial” aunque pueda “necesitar de trayectorias más consolidadas para encontrar reconocimiento en las legislaciones de los países latinoamericanos y caribeños, así como también en el Nuevo Convenio Regional para el Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas en América Latina y el Caribe (2019)” (*Cómo afectará el COVID-19...*, 2020).

En nuestro país, la convocatoria del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional, Argentina) responde a nuevas tipologías de internacionalización con la experiencia piloto del PILAvirtual (Programa de Intercambio Académico Latinoamericano) para el segundo semestre de 2020.³ La iniciativa

3 El Programa *PILA* (Programa de Intercambio Académico Latinoamericano) nació en 2017 entre instituciones universitarias de México, Colombia y Argentina y “tiene por objeto promover el intercambio de estudiantes de carreras de grado, pregrado y posgrado, así como de académicos, investigadores, investigadores e gestores de las universidades e institución de educación superior asociadas. El fin es enriquecer la formación académica, profesional e integral, así como promover la internacionalización de la educación superior y fortalecer los lazos de cooperación” entre los países miembro (*PILAvirtual*, 2020).

propone que estudiantes ya matriculados en una universidad de origen cursen parte de sus estudios de manera virtual en otra universidad de un país diferente al de su residencia, garantizándosele el “pleno reconocimiento académico” de los estudios aprobados en la institución de destino (PI-LAvirtual, 2020).

Francesc Pedró se refiere al nuevo escenario como un hecho del que desconocemos su práctica (“nos ha obligado a entrar en un mundo de experimentación en las peores circunstancias, es decir sin planificación y de la noche a la mañana”) que ha visibilizado “una cierta heroicidad detrás de lo que ha sucedido en las escuelas y universidades de todo el mundo” (*Nuevos desafíos y oportunidades*, mayo 2020; *El día después del Covid...*, junio 2020). El mundo bélico y el léxico de héroes y heroínas también han contagiado discursivamente a las Secretarías de Internacionalización que no imaginaron enfrentarse con una pandemia: de aquel slogan UNCuyo “Un viaje de estudio te cambia” al que estábamos acostumbrados y al que adheríamos en nuestra universidad, se pasó a una metáfora bélica de gran impacto en los receptores; ahora la pandemia ha puesto “al frente los caballos de batalla de la universidad para atravesar una crisis inédita a base de conocimiento y factor humano” (*UNCUYOS más lejos, la UNCUYO más cerca...*, 2020).⁴

De una u otra forma, las mayoría de las Instituciones de Educación Superior se han distinguido por la proactividad para responder a la pandemia: la mayoría ha sostenido el primer cuatrimestre de forma virtual, otras han llevado a cabo las mesas de exámenes, en algunas Instituciones se

4 La nota *UNCUYOS más lejos, la UNCUYO más cerca...* declara que para el 24 de abril 2020 había 130 estudiantes y dos docentes propios en el extranjero y comenta: “Un viaje de estudio te cambia y una pandemia hace poner al frente los caballos de batalla de la universidad para atravesar una crisis inédita a base de conocimiento y factor humano... Este número refleja la fuerte apuesta que la UNCUYO realiza en materia de internacionalización pero también evidencia el gran esfuerzo que lleva por detrás el equipo responsable de las llamadas “movilidades”. Múltiples idiomas, correos electrónicos a deshoras por diferencia horaria con universidades socias y variados grupos de whatsapp para transmitir calma a padres, docentes y estudiantes son sólo algunas de las tareas que forman parte de la cotidianidad de la oficina de internacionales UNCUYO para retomar nuevamente la noción de que se puede viajar de múltiples formas, una de ellas, sin dejar la casa”. Recuperado de <http://www.uncuyo.edu.ar/relacionesinternacionales/uncuyos-mas-lejos-la-uncuyo-mas-cerca-la-universidad-acompana-a-su-comunidad-en-el-extranjero>. Para el relato de la “vuelta al pago” de los estudiantes UNCuyo, Véase *Regresan estudiantes de la UNCuyo afectados por el cierre de fronteras*, 4 mayo 2020. Recuperado de <http://www.uncuyo.edu.ar/relacionesinternacionales/regresan-estudiantes-de-la-uncuyo-afectados-por-el-cierre-de-fronteras>.

han defendido tesis de grado y posgrado y hasta se han realizado Actos de Colación de grado on-line. El esfuerzo de la comunidad educativa ha sido titánico, ya que en pocos días y/o semanas, gestores, docentes, estudiantes, personal de apoyo académico, familias...respondieron a una educación mayormente construida “en función de” y acostumbrada a la presencialidad, que mutó en su totalidad a la virtualidad, presentando necesidades y expectativas, cambios, tiempos y exigencias desconocidas y disruptivas. De esto dan cuenta las respuestas que comentaremos posteriormente.

La situación actual ha ampliado y profundizado el mismo concepto y las funciones de la internacionalización: la lógica instalada es- o era- la de una experiencia internacional de movilidad estudiantil con desplazamiento efectivo y real, que contacta con una cultura diferente a la propia en un espacio geográfico y simbólico distinto al propio. En la actualidad, y en algunas universidades desde relativamente hace poco tiempo, el desarrollo y profundización de una propuesta “en casa” ha ampliado el horizonte con una propuesta de intercambio que también es “conocer a nuestros intercambistas entrantes, participar de charlas en lengua extranjera, plantear proyectos interuniversidades” desde el propio lugar de origen para vivir experiencias internacionales (Programas de intercambio UNCuyo, 2020). Al respecto, Gustavo Zonana destaca:

La movilidad (docente, estudiantil, etc) se paralizó o se culminó de manera traumática tanto por falta de presupuesto como por las restricciones impuestas a la circulación y la falta de claridad sobre cómo resolver el regreso de la población movilizada... Hemos podido conservar acciones de internacionalización en casa... creo que a futuro tendremos que pulir un poco más estas propuestas y enriquecer nuestro menú de posibilidades... estamos trabajando... en reglamentaciones que permitan fortalecer el desarrollo de tales propuestas.

Las nuevas propuestas, entonces, intentan equilibrar la lógica instalada en el imaginario general de una “movilidad física” hasta ahora real con la de una “movilidad virtual” esperable en la que la experiencia también “se vive” desde el lugar de origen. Por ello, algunas universidades ya han puesto en marcha la “movilidad virtual” que ofrece cursar espacios curriculares con reconocimiento de créditos. Sin embargo, Quintero Goris alerta sobre la situación ya que “en los dos países con mayor movilidad estudiantil internacional, Argentina y Brasil, el primero como receptor y el segundo como exportador de estudiantes, afloran motivos de inquietud al incrementarse

continuamente el número de infectados por el COVID-19 y no alcanzar aún el pico que marque el declive de la pandemia” (*¿Cómo afectará el COVID-19? 2020*).

Para que la enseñanza y el aprendizaje se den, Francisc Pedró señala que “existen dos requerimientos: el tecnológico donde existe un 51% de los hogares de la región que cuenta con equipamiento y conectividad para seguir cursos a distancia, y el político, donde se debe avanzar hacia la realización del derecho universal del internet ya que es un elemento imprescindible para lograr los ODS” (Objetivos de Desarrollo de la Sostenibilidad). Al respecto, un Informe reciente de la UNESCO sobre las Acciones de las Universidades ante el COVID-19 (mayo 2020), muestra los resultados de un paneo realizado a partir de sitios web de algunas universidades de la región para investigar las acciones que estas habían desplegado frente a la pandemia.⁵ El relevamiento mostró que algunas ya venían trabajando en entornos digitales lo que facilitó el paso a la virtualidad de las clases presenciales en estudiantes y profesores. Para aquellas que no lo poseían “la interrupción formativa significó enfrentarse a nuevos desafíos en el corto plazo para dar una respuesta oportuna ante la emergencia” (Ídem, 2020).

Como se observa, el tejido económico, sanitario, social, educativo... que entrama la Educación Superior con su internacionalización en épocas del COVID-19 también se entreteje y sirve de marco para políticas lingüísticas y gestión de LE. Los nuevos escenarios les han planteado amenazas, debilidades, fortalezas y oportunidades, y en ese marco de economía, presupuestos, convenios, educación transfronteriza, transformaciones, y tecnologías, existen sujetos que enseñan y otros que aprenden, entre ellas, las LE y que se intersectan en el ámbito de la gobernanza lingüística y de la virtualidad. A este tema, se dedica el siguiente apartado.

3. COVID-19 y gestión de LE: la disrupción de la cotidianidad en LE

La imagen de Francesc Pedró- citada ya en el apartado 2- del “mundo de experimentación en las peores circunstancias, es decir sin planificación y de la noche a la mañana”, nos viene “como anillo al dedo” porque nos sitúa en un ángulo privilegiado de observación desde el cual se indagan

⁵ El Informe UNESCO sobre *Acciones de las Universidades ante el COVID-19* solamente da cuenta de las acciones de tres argentinas: UBA, UNC y Universidad de Palermo.

partes de un todo, la de las LE, bajo el efecto COVID-19. La indagación ofrece resultados provisionales, ya que “estamos viviendo el problema” y se carecen de “datos cuantitativos precisos”- como afirma uno de los referentes-. Considerando esta advertencia, las siguientes reflexiones pueden ser posibles puntos de partida para analizar las LE a partir del efecto pandemia y desde el lugar que cada uno ocupa. Los datos relevados ofrecen un menú de posibilidades para el futuro de las LE que priorizan al menos tres pilares: docentes, transformación y tecnología. En este marco, la siguiente sección indaga en la visión de referentes que, involucrados directamente en la gestión de LE, hablan desde lo que fue vivir el día a día para que los cursos de LE tuvieran continuidad académica frente a la interrupción de la cotidianidad impuesta por el COVID-19.

Para comenzar, consideremos la declaración conjunta de más de 30 universidades del mundo en torno a la “reinención de la Educación Superior” que partiendo de la premisa: “la movilidad académica internacional es un catalizador de la renovación”, afirma:

La actual pandemia de Covid-19 ha alterado la educación superior tal como la conocemos y ha puesto en tela de juicio los modelos educativos de muchas universidades. A pesar de estos reveses, la crisis actual ha despertado nuevas oportunidades para la educación y las colaboraciones transfronterizas a través del uso de la tecnología...Con cada obstáculo que se supere y cada amenaza que se apacigüe, las universidades habrán adquirido mayor resistencia, agilidad y conciencia (*Times Higher Education*, 2020).

Si se me permite el juego lingüístico y pudiéramos parafrasear y reformular el párrafo precedente, podríamos obtener la siguiente versión:

Una declaración conjunta de más de 10 referentes y Coordinadores y docentes de LE de América Latina y del Caribe sobre la “reinención de la gestión, enseñanza, aprendizaje y evaluación de LE” afirma categóricamente que “la virtualidad es un catalizador de la renovación” y que:

La actual pandemia de Covid-19 ha alterado la gestión de las LE tal como la conocemos y ha puesto en tela de juicio la presencialidad como la manera ideal y casi exclusiva de enseñarlas, aprenderlas y evaluarlas. A pesar de estos reveses, la crisis actual ha despertado nuevas

oportunidades para la adquisición de las LE y para las colaboraciones transfronterizas a través del uso de la tecnología... Con cada obstáculo que se supere y cada amenaza que se apacigüe, las LE en entornos digitales habrán adquirido mayor solidez, dinamismo y conocimiento (*Tough Times in Higher Education*, 2020. Adaptación).

Sin duda, el párrafo “adaptado” describe el impacto del COVID-19 en la gestión de LE y en su enseñanza, aprendizaje y evaluación; su embate se asemeja al que han sufrido la Educación Superior y la internacionalización en el mundo. Bien podemos, entonces, afirmar que el COVID-19 ha generado “la disrupción de la cotidianidad” para las instituciones y los distintos miembros de su comunidad educativa; gestores y docentes de LE no han estado exentos.

A ello se une que las instituciones educativas no se hallaban preparadas para los cambios estructurales que implicó el COVID-19 y tuvieron que salir del *statu quo* en que muchas se hallaban. En este sentido, la pandemia, considerada como ya vimos “un catalizador para la movilidad académica” por el IESALC, lo es también para la revisión y la renovación de conceptos y las formas de enseñar, aprender y evaluar las LE, con los consiguientes beneficios para el “desarrollo de nuevas técnicas de enseñanza, reflexión y conciencia de cuestiones didácticas, y capacitación forzosa de docentes conservadores, no solo en técnicas sino en recursos didácticos”- según afirma un referente. Además, la falta de preparación ante la experiencia de lo desconocido ha generado un gran esfuerzo para gestores, docentes, estudiantes y personal administrativo que se reconocen con sentido de pertenencia a la comunidad de LE en la que “fue notable el enorme trabajo de todos... y la interrelación de los equipos administrativos, docentes y técnicos de las instituciones”. La pandemia ha implicado tareas “angustiantes y conflictivas al inicio que se fue modalizando... por la necesidad de unir sentimientos, recursos, necesidades”. Así, se generaron procesos de adaptación a los nuevos escenarios, aunque tengan por delante “un largo camino que recorrer”- asegura otro encuestado.

Por ello, el COVID-19 es una oportunidad para las LE en cuanto supone oportunidades de renovación estructural para adaptarse a los nuevos escenarios y contextos. El cambio en el contexto impuso la renovación en el área de las políticas lingüísticas que se preparan para continuar el análisis de problemas, la visualización de alternativas, la toma de decisiones, la evaluación y la puesta en práctica de lo que es hoy enseñar y aprender LE.

La Dra. Agray Vargas marca la oportunidad que representa para que las instituciones de educación superior renueven sus estructuras y construyan nuevas estrategias para el uso de las redes y tecnologías para las LE. Por eso, los referentes coinciden en la existencia de una nueva normalidad caracterizada por una experiencia traumática, con el consiguiente aspecto psicológico de la pandemia que implica sobrellevar el confinamiento y el costo psico-emocional de las restricciones impuestas a la circulación. Estos factores afectan a gestores, docentes y alumnos de LE. Para paliar la situación, distintas unidades académicas han respondido con apoyo psico-emocional a docentes, estudiantes y personal administrativo en estas circunstancias; sería óptimo si existiera la posibilidad de extender este servicio al profesorado, alumnos y personal administrativo de cursos no curriculares de LE.⁶

El esfuerzo de los equipos de LE ha sido excepcional y en pocas semanas los cursos de Idiomas no curriculares ofertados por las universidades estuvieron bajo la modalidad virtual. La mutación estuvo de acuerdo con los avances que las mismas universidades habían alcanzado precedentemente a la llegada de la pandemia. En algunas, el pasaje a la virtualidad fue menos dramático ya que como explica la Dra Dorotea Frank Kersch (UNISINOS, Brasil) “a COVID-19 acelerou um processo de transformação digital que estava em andamento em escolas e universidades, mais foi acelerado em, pelo menos, 5 años”. Por eso, los equipos de gestión de LE se han mostrado sensibles a la reflexión institucional y consiguiente toma de decisiones para re-pensar y reformular el universo de las LE en función de nuevas necesidades, sujetos y contextos post-pandemia. La realidad demuestra que estos temas deben ser líneas prioritarias de la agenda universitaria actual y futura.

Además, esta debería incluir el trabajo para adquirir y/o desarrollar unas competencias profesionales y emocionales valdezas y de las que se carecen en estos momentos; dichas habilidades y destrezas serían un andamiaje para enfrentar lo desconocido y escenarios imprevisibles e inestables como el que dejará el COVID-19. Ese es un verdadero desafío para la mudanza o “rito de pasaje” de la educación del siglo XXI. En el ámbito de la Educación Superior, y por tanto en el de las LE, Zonana así lo deja entrever: “en el espacio de la educación superior terciaria y universitaria no estábamos preparados para un fenómeno de esta naturaleza, si bien hemos tratado de

6 La Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo) ofrece el “Servicio de Asesoramiento y contención psicológica” a su comunidad en estos extraordinarios tiempos. Recuperado de <https://www.virtual.ffyl.uncu.edu.ar/course/view.php?id=907>.

sobrellevarla de la mejor manera posible y con un enorme profesionalismo y entusiasmo”.

El aislamiento- distanciamiento social ha provocado el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre el profesorado y estudiantes de LE; por ello se genera una mirada optimista y humanizadora de los vínculos humanos que torna el escenario amenazante de la pandemia en oportunidad meta-reflexiva sobre la misma condición humana y sobre la propia práctica docente. Atendamos a las reflexiones de Tania Natel:

otra oportunidad que ha traído el COVID-19 ha sido la de reflexionar sobre la vulnerabilidad de la vida, dándome la oportunidad de ser más solidaria y más humana; al vivenciar la oportunidad de aprender a aprender, docentes y alumnos tuvieron la oportunidad de aprender juntos con humildad, tranquilidad y cariño.

En relación con las palabras de Natel, surge el valor de la meta-reflexión sobre la propia praxis docente, mediada por la tecnología digital, en condiciones de fuerte impacto socio y psico-emocional. Ello significa, en definitiva, reconocer la existencia en el ámbito educativo de un fenómeno derivado del COVID-19 como es del “coronateaching”, y situarlo como pivote de cambio para la Educación Superior y las universidades del futuro. Débora Ramos Torres, especialista académica del IESALC UNESCO, ha acuñado dicho término que define como un “fenómeno socio-educativo emergente con implicaciones psicológicas, tanto en profesores como en estudiantes”, generadas “por la enseñanza remota de emergencia (ERE), y aun contando con los apoyos requeridos”.⁷ El nuevo fenómeno es:

7 Débora Ramos Torres completa su definición y caracterización del “coronateaching”: “síndrome provocado al experimentar frustración e impotencia debido a las trabas en la conectividad o por falta de medios informáticos, además de la diversidad de dificultades ante las exigencias, el desconocimiento en la integración de las tecnologías digitales en sus cursos, causando en ocasiones depresión al apreciarse impotentes frente a esa situación educativa inesperada. También se ven afectados los educadores que dominan la tecnología quienes, ante el exceso de recursos tecnológicos desplegados con distintas pantallas abiertas al mismo tiempo sonando constantemente (que exigen) gestionar múltiples recursos a la vez”; por lo cual “se genera tensión, desconcentración, agobio y reducción en el nivel de productividad... Recientemente se asegura que los estudiantes se muestran estresados ante la incertidumbre del futuro y los profesores inquietos ante una docencia virtual impuesta. De manera que una de las conclusiones... es que los universitarios vienen presentando más problemas psicológicos y pedagógicos que tecnológicos, producto de la pandemia o agravados por esta” (*Coronavirus: síndrome u oportunidad?* 10 julio 2020).

un trastorno de ansiedad generalizado por parte del actor educativo al sentirse abrumado(a) por recibir información excesiva a través de las plataformas educativas, aplicaciones móviles y correo electrónico sobre las actividades académicas a realizar en las materias o cursos bajo su responsabilidad, en el grado o nivel de estudio correspondiente... Ese paso súbito a la docencia virtual, así como la incertidumbre por el futuro, ha elevado el estrés y los trastornos de ansiedad, agravando esos trastornos por las medidas de aislamiento social y confinamiento por la pandemia (*Coronateaching: ¿síndrome u oportunidad?* 10 julio 2020).

Si pensamos en las LE post-pandemia en entornos digitales, los factores psico-emocionales adquieren un lugar más destacado al que las didácticas de los idiomas debería atender.

4. El COVID-19 y las LE: etapas y aristas de un heroísmo anunciado

La llegada del COVID-19 permite historiar y caracterizar, a partir de las encuestas realizadas, la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las LE en al menos tres etapas: la pre-pandemia, la “covidiana propiamente dicha” y la pos-pandemia. A ellos nos dedicamos a continuación.

4.1 Etapa pre-pandemia en las LE: del modelo tradicional al competente

Esta primera etapa se caracteriza, a grandes rasgos, por la presencialidad como modalidad preponderante de las LE en las curricula universitarias, a nivel de grado y en oferta de cursos no curriculares. Recientemente en un Webinar FIESA 2020, Susana Carrillo (George Mason University, EEUU) señala que una de las características de la contemporaneidad es un “mundo global e interconectado” en el que nos insertamos a través del uso de las TIC que significa “estar en la diversidad” y con “distintos grados de adaptación”. En su exposición, las nuevas tecnologías aparecen como el pasaporte de ciudadanía global para existir en ese mundo que requiere también de otras competencias. Para completar esa existencia en el nuevo mundo- el digital-, Pablo Beneitone (UNLanús, Argentina)- segundo expositor en el mismo Webinar-, presenta distintas categorías de competencias globales e internacionales y afirma que la pandemia visibiliza “el paso de un modelo más tradicional con estudios anclados en conteni-

dos y conocimiento disciplinar, a un modelo centrado en el estudiante y en competencias” (*Competencias para contextos en cambio*, 2020). Tres de ella son de dimensión internacional: habilidad para trabajar en contextos internacionales, habilidad para comunicarse en un segundo idioma; y la apreciación y el respeto por la diversidad y multiculturalidad.⁸

Si entretijemos el valor de “estar y actuar global” con la habilidad de comunicarse en una LE, resulta obvio que la virtualidad y la LE son un puente entre la educación internacionalizada y el mundo, “ancho y ajeno”, por cierto, que nos rodea. Ahora bien, para los estudiantes el puente se cruza de muchas maneras; una de ellas es desplazándose físicamente para estudiarlo con un docente “cara a cara”, en un aula en torno a materiales didácticos “palpables”- libros, manuales, fotocopias, diarios, revistas, folletos, propagandas, videos, power points, grabadores, *input* oral diverso, hasta un pizarrón...-; este modelo de enseñanza y aprendizaje de una LE se basa exclusivamente en la presencialidad. Esta modalidad ha primado en las LE hasta la llegada del COVID-19 que -según uno de los encuestados- seguirá existiendo “ya que muchos alumnos prefieren el contacto estrecho con el docente y el intercambio comunicativo con sus compañeros”. Además, el aula presencial asegura a los “docentes conservadores” material didáctico ya “elaborado”, por tanto, conocido y estable, generalmente un libro con fotocopias de apoyo- sin “el desafío de crear aulas virtuales... para contar con guías y material de gramática digitalizado”- agrega el mismo encuestado más adelante. Por otra parte, la presencialidad favorece el trabajo de la oralidad en el aula y responde a “un aspecto controversial en la didáctica de las lenguas extranjeras”- señala Acosta:- el aprendizaje de la fonética en la LE.

También la presencialidad es una “modalidad segura” en cuanto horarios de entrada y salida al curso, con dinámicas conocidas- por repetidas y estables- que crean certidumbres; en cambio la virtualidad ha creado “desconciertos y desconocimientos sobre cómo enfrentar el aprendizaje en entornos virtuales”- señala Acosta. En la experiencia actual, la pandemia “obligó a los docentes de la modalidad presencial” a la adaptación y a la flexibilización de manera muy rápida- de acuerdo “con las nuevas tecnologías”- dice Tania Natel. Ello plantea dos debilidades que atentan contra el aprendizaje de LE en línea: la primera es que en la situación que transi-

8 Carrillo, Susana y Pablo Beneitone (2020), *Competencias para Contextos en Cambio*, Webinars FIESA 2, 23 junio. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8saQrC2dYck>.

tamos “es imposible enseñar y aprender sin computadoras, y sin internet”; la segunda se refiere a que la formación digital de docentes de LE ha sido voluntaria y/o mayormente insuficiente y los mismos planes de formación docente en LE, en general, no incluyen formación pedagógica en TIC. Por tanto, la investigación sugiere que la etapa pre-covidiana de LE ha mostrado mayor adhesión a postulados educativos tradicionales y con una virtualidad ausente, o con un papel complementario y/u ocasional en el aula de LE.

Respecto de los exámenes, en esta etapa pre-covidiana han gozado del mismo estatus que las tareas del aula presencial: la seguridad docente en su aplicación. La llegada de la pandemia ha diluido esas certezas y Silvia Prati comenta:

la escasa experiencia que tenemos para evaluar los nuevos aprendizajes, lo que hace que nos conduzcamos sin retroalimentación. ¡O con la poca que obtenemos también a distancia! La evaluación se vuelve dificultosa, y aunque se propongan muchas formas de confiabilidad, las instituciones no confían en ellas. Sabemos que sin evaluación no hay forma de progresar en un camino con sentido.

La escasa experiencia y la dificultad para evaluar a distancia identifican un sello de esta etapa pre-pandemia para las LE: el *statu quo* en planes, metodologías, materiales didácticos y recursos para el aula de LE que ha sacado de la “zona de confort” a gestores y docentes. Para los primeros, remitimos a las palabras de Zonana que nos anima a “prepararnos más para mejorar nuestras propuestas de enseñanza de LE a distancia y que sean lo más inclusivas dentro del alcance de nuestras posibilidades”. Si hay que mejorar, es porque lo de antes era bueno, pero con la oportunidad de elevar la calidad. Para los docentes, traemos a colación la siguiente anécdota de una de las coordinadoras-docente:

Una alumna, de mediana edad, me dijo que no sabía todo el trabajo y sacrificio que nos costó a los docentes llevar a cabo estos cursos virtuales. Que estuvieron comentando entre ellos (siempre los alumnos tienen un grupo de whatsapp aparte, en el que no participamos los docentes) la dedicación y el esfuerzo que pusimos para estar a la altura de las circunstancias.

La terminología valorativa de “todo el trabajo”, “sacrificio”, “costó”, “dedicación” y “esfuerzo” probablemente sugieran que la virtualidad explícita y hace visible la laboriosidad docente, hecho menos perceptible en la “zona de confort” que representa la clase presencial. Por otro lado, la virtualidad permite “poner los ojos” en el trabajo docente, en la creatividad y originalidad para elaborar sus propias secuencias didácticas, para plantear aprendizajes a partir de problemas y/o basados en proyectos (ABP), para realizar aprendizajes situados en LE. Patricia Acosta lo ha intuido y expresado claramente: “Acostumbrados a enseñar lenguas extranjeras en las aulas con los alumnos frente a nosotros, tuvimos que dar un giro de 360 grados y virtualizar todo nuestro universo. Todo el esfuerzo hecho por docentes y alumnos... redundará en una nueva didáctica”. Precisamente el cambio de rumbo nos adentra en la próxima etapa, en la que ha dado y dará la transformación de modelos.

4.2 Etapa netamente “covidiana” en las LE: renovación de los modelos

Sin duda, la pandemia con sus consecuencias sanitarias, económicas, sociales... ha traído “la muerte anunciada” de una cotidianidad asumida como normal y estable en todos los ámbitos de la vida. Como expresa un estudio del BID: “el futuro ya está aquí” (Mateo Diaz y Rucci, 2019). Específicamente en el de las LE, gestores y docentes sintieron y sienten el efecto COVID-19: uno de los desafíos más marcados fue ofrecer la continuidad de la oferta pedagógica bajo una nueva modalidad, la virtual, que implicó- según Zonana- “convencer a los estudiantes de quedarse en estos entornos” y “la necesidad del trabajo colaborativo y la ventaja de encarar este frente tanto educativo como profesional de manera conjunta [entre gestores de nivel superior, de LE, docentes, estudiantes, personal administrativo...]”. Para ellos, esta segunda etapa es la del “rito de pasaje” o “adaptación muy rápida”- según Natel- de modelos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de LE tradicionalmente basados en la presencialidad a modelos exclusivamente virtuales. La transformación es de tal envergadura que Dorothea Frank Kersch advierte: “é preciso mudar a concepção de ensino, de aprendizagem, e, até mesmo, de futuro... toda a perspectiva sobre o que seja ensinar e aprender precisa ser revista”. La referente propone una revisión de conceptos y prácticas docentes para avanzar y consolidar una nueva didáctica para LE basada en las TIC y capacitar a los docentes en ellas:

toda a perspectiva sobre o que seja ensinar e aprender precisa ser revista. Informações temos muitas disponíveis, mas construir conhecimento é feita com professores capacitados que já se apropriaram das tecnologias digitais, que não as veem como ferramentas apenas mas como meios para construir sentidos e conhecimento.

El “desarrollo de competencias [docentes] sobre la marcha”- como Agray Vargas caracteriza a esta segunda etapa- muestra que el profesorado de LE se fue de-construyendo y re-construyendo a medida que avanzaba el tiempo; con sus recursos personales y académicos respondieron a nuevos escenarios, sujetos y contextos, adecuándose lo mejor que pudieron a los entornos digitales; según Tania Natel:

siguieron enseñando desde sus casas, poniendo a disposición de los estudiantes de ELE varios sitios en español y continuaron grabando clases, buscando muchos medios para interactuar con los estudiantes (plataforma de la universidad- moodle-, correo electrónico y grupos de whatsapp, programa teams para dar clase a distancia).

En esta etapa de pasaje, el “cara a cara” ha sido mediado por una pantalla, sin desplazamiento físico al aula presencial; el docente de LE ha trabajado y trabaja a tiempo completo frente a su ordenador; se han diluido y han entrado en conflicto los tiempos del trabajo y del ocio; el espacio de la clase ha sido reemplazado por un espacio virtual de “tiempo abierto” y encuentro obligatorio o voluntario entre docentes y estudiantes. El encuentro no siempre se logra porque no todos los alumnos tienen conectividad ni computadora ni celular. En esta etapa, como precisa Natel, el docente covidiano tuvo que:

adaptarse, de manera muy rápida, al uso de las nuevas tecnologías para poder seguir enseñando desde sus casa... tuvieron que buscar cursos de formación en manejo de las TIC, participar de muchos cursos ofertados por la universidad donde se trabaja para poder dictar una buena clase por videoconferencia, cambiar experiencias con profesionales experimentados en el uso de las nuevas tecnologías, aprender a adecuar contenidos de LE al tiempo de la clase virtual y aprender a evaluar en clase a distancia.

Por tanto, la motivación externa e interna del docente es motor de cambio que facilita el paso del modelo pre-covidiano al que se encuentra ahora,

en el que reina la virtualidad. Esa modalidad ha existido antes para las LE aunque- como señala Prati- “durante años, pero de manera temerosa, recortada y poco coherente, sólo se había impuesto de manera individual o en algunas empresas de enseñanza de lenguas”.

El paso al modelo virtual ha sido de intenso costo psicológico para docentes que han hecho- como señala una de las Coordinadoras-docentes- “un curso acelerado y forzoso de virtualidad”, e incluso, la experiencia de la virtualidad los ha llevado a reflexionar metacognitiva y emocionalmente sobre su fragilidad, sus estilos y preferencias en modalidades de enseñanza. Una de las encuestadas comenta:

En principio, no estaba preparada para enseñar en entornos virtuales. La excesiva carga de informaciones me provocó muchísimo estrés, hasta entender que tenía que elegir la forma en que consideraba mejor para el alumnado que tenía. Es muy diferente el alumno de grado que el alumno [que hace un curso de Idiomas dependiente] de Políticas Lingüísticas, este último es mucho más exigente. La oportunidad fue conocer nuevas herramientas y la certeza de cuál es la forma que me gusta y no gusta para enseñar.

Por otra parte, en la etapa covidiana propiamente dicha, los docentes tuvieron “que buscar cursos de formación en manejo de las TICs” y “pagarlos personalmente”, también se generaron “pérdida de trabajo, reducción de sueldos... más gastos con internet, agua y luz pagados por cuenta del trabajador”. Esta realidad ha sido absorbida por los docentes de LE y así lo refleja el *Informe COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*:

El profesorado sufre también importantes afectaciones en lo laboral y en lo profesional. En primer lugar, hay que tomar en cuenta que no todas las IES tienen estrategias de continuidad de la actividad docente y, en su ausencia, los contratos temporales pueden quedar rescindidos. Por otra parte, el impacto más evidente sobre los docentes está siendo la expectativa, cuando no exigencia, de la continuidad de la actividad docente bajo la modalidad virtual (2020, p. 6).⁹

9 *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 6 abril 2020. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>.

Por otro lado, las encuestas sugieren una sobreadaptabilidad docente a los alumnos en detrimento de la remuneración por hora: en lugar de percibir honorarios por cantidad de horas efectivamente dictadas, se perciben honorarios por las horas pautadas en el curso, aunque, según respuesta de una docente, “les haya dado otros días y en otros horarios. Un ejemplo, en vez de dar 4 horas..., di 8”. El caso sugiere que los docentes han asumido los costos profesionales de “prácticas solidarias”. Esta etapa también ha planteado desafíos docentes a nivel de:

a) revisión de fortalezas y debilidades de los equipos de LE en el área de los entornos digitales

b) carencia de experiencias en planificaciones íntegramente diseñadas para entornos virtuales

c) “ansiedad” por la falta de preparación docente frente a situaciones para las que no estaban preparados

d) reto para “llegar con nuestra literatura y nuestra cultura [argentinas] a diferentes rincones del mundo”, mediante una virtualidad que supera fronteras geográficas

e) “la escasa experiencia- según refiere una de las referentes- que tenemos para evaluar los nuevos aprendizajes, lo que hace que nos conduzcamos sin retroalimentación. O con poca y obtenida a la distancia”

f) fortalezas de posibles “escenarios mixtos” que faciliten el aprendizaje de LE en estudiantes que quieran estar en casa o con horarios complejos;

g) re-planteo para un futuro de convivencia armónica entre la virtualidad y la presencialidad en escenarios mixtos, como pedagogía emergente para las LE.

Respecto de los estudiantes, los encuestados coinciden en que la etapa covidiana los interpela con debilidades y amenazas según sus propias trayectorias estudiantiles:

a) desconocimiento de los entornos virtuales de aprendizaje

b) falta de exigencia personal en cuanto a la presencialidad en las plataformas para mejorar la Fonética y desarrollar hábitos para la interacción y el trabajo colaborativo

c) falta de respeto de horarios convenidos para clases y consultas

d) dificultad para crear la empatía comunicacional en el aula virtual; muchos estudiantes “no habilitan la cámara”

e) actitud pasiva “esperando todo del profesor”

f) reticencia o poca permeabilidad para el aprendizaje autónomo y la adquisición de una “rutina virtual”

g) la “variable económica que puede ser un factor determinante”- como señala Zonana- para la “continuidad de la propuesta” virtual, con una realidad de estudiantes en general y de LE, en particular con ingresos propios o familiares reducidos o inexistentes por despedidos o trabajo informal.

De los desafíos señalados, la construcción de la autonomía en el estudiante de LE es una problemática recurrente aludida por los consultados; si bien los aprendices habían elegido el aprendizaje presencial, la realidad demuestra que carecen de estrategias para el aprendizaje autónomo. Una de las referentes expresa:

La condición indispensable para que cualquier disciplina pueda ser enseñada en entornos virtuales es que el alumno sea un sujeto responsable de su propio aprendizaje, sea autónomo, sea disciplinado y constante. Estas características no están presentes en muchos de nuestros alumnos. Por otro lado, es cierto que al igual que los docentes, ellos tuvieron que enfrentarse a una modalidad que no eligieron.

Sin embargo, la etapa “covidiana” posee oportunidades y fortalezas para los estudiantes de LE:

a) los avances en LE de los compañeros sirven de acicate para quienes presentan dificultades en el aula virtual

b) los estudiantes de mayor edad han demostrado mejor desempeño porque poseen “responsabilidad y autonomía”

c) la virtualidad en el aprendizaje de LE es beneficioso para “los estudiantes que se enferman, o que viajan, o que por otro motivo no pueden estar en el aula presencial”

d) Zoom, podcast, Moodle, correos electrónicos, whatsapps son aliados en el aprendizaje de LE en línea

e) los aprendientes se han mostrado “más relajados que los docentes porque por su grupo etario tienen una relación más amigable con las TIC, fueron pacientes en general y se adaptaron en poco tiempo”

f) los docentes están frente al desafío de usar eficientemente el tiempo-“excesivo trabajo para todo lo que hay que hacer”-, de regular los gastos, de desarrollar nuevas técnicas de enseñanza con reflexión consciente y toma de decisiones frente a temas y problemas didácticos, incluida la elaboración de materiales para entornos virtuales.

4.3 Etapa pos-covidiana o pospandemia en la LE: retos y oportunidades en nuevos entornos

La última etapa corresponde a la “pos-covidiana” o “pospandemia” para las LE: los encuestados avisan, por un lado, docentes de LE que sufrirán la “pérdida del trabajo, reducción del sueldo, exceso de trabajo por parte del profesorado y de los alumnos en la modalidad virtual, exposición de la vida personal”; por otro, estarán los docentes que “seguirán buscando perfeccionarse en el aprendizaje de lenguas a través de TICs”, y los que enfrentarán “la evasión escolar de muchos alumnos” acentuándose la desigualdad social y escolar. Además, referentes y coordinadoras visualizan “grandes retos y oportunidades”: a) necesidad de transformación de las formas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las LE sobre todo en términos de “modalidades híbridas”; b) aprovechamiento de herramientas tecnológicas; c) adquisición y/o desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes de LE; d) construcción de nuevas empatías e interrelación con las nuevas comunidades de LE; e) responsabilidades institucionales en cuanto a la formación de docentes de LE ya formados y en formación, en entornos digitales.

La precarización laboral de los docentes de LE es un “núcleo duro” que gestores y docentes consultados reconocen en la crisis actual y que ya sufre y sufrirá el profesorado de LE por la reducción de oferta de cursos, por no estar en relación de dependencia, por ser monotributistas y por la retracción económica general que afecta a estudiantes e instituciones.

La virtualidad es también un nudo gordiano para el docente de LE y “como complemento de la educación presencial podría ayudar a repensar nuevos modelos pedagógicos, rediseñar el currículum y otros asuntos que

siempre han estado pendientes en la educación universitaria argentina” (Fanelli, Marquina y Rabossi, 2020). Ya en 2012, el Instituto Cervantes se anticipó a la revolución digital ahora en marcha y estableció 8 competencias básicas para el profesor de LE y L2. Una clave es “servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo”, ampliada en 4 “específicas”:

- Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.
- Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles.
- Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.
- Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje. (*Las competencias clave del profesorado de LE y L2*, 4 y 11) ¹⁰

Años después, el Equipo Especial sobre Docentes de la UNESCO (2018) reconocía el rol de las tecnologías en un estudio para *Preparar a los docentes para el futuro que queremos* y declaraba:

su preocupación en cuanto al hecho de que la formación de los docentes no ha crecido al ritmo deseado con miras a preparar a los nuevos docentes para que puedan hacer frente a los cambios rápidos debido a la globalización, la migración, el cambio demográfico y los avances tecnológicos que determinarán el futuro de la educación. ¹¹

La necesidad de la formación docente en TIC es una deuda con el profesorado de LE que reclaman gestores y coordinadoras encuestadas porque no existe “formación de profesores en metodologías para entornos remotos y virtuales”, porque “no se está preparado/a para enseñar en entornos virtuales”, y se poseen “prácticas limitadas en entornos virtuales”. Una de las referentes habla incluso de una “inmensa laguna” o brecha digital, en términos de conocimientos y prácticas en entornos virtuales que se necesitan para vivir e interactuar en un mundo digital. Por ello, la carencia de formación virtual en los docentes de LE se torna en inequidad. El pedido está en consonancia con lo que la misma UNESCO reconoce y que aún a las máximas autoridades de las universidades: “la necesidad de enfocar la cooperación iberoamericana en la capacitación del profesorado en las

10 Instituto Cervantes (2012, actualización octubre 2018), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, 4 y 11. Recuperado de: <https://bit.ly/2tu4117>
11 Informe UNESCO *Preparar a los docentes para el futuro que queremos*, 7 diciembre 2018. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/preparar-docentes-futuro-que-queremos>.

metodologías, pedagogías y apropiación de las tecnologías que permitan trasladar de la mejor forma posible lo que se hace en el aula presencial al aula virtual” y “el aseguramiento de la calidad de enseñanzas virtuales”. (*Impacto de la crisis del coronavirus COVID-19 en las IES...*, 2020).

Por otra parte, los encuestados señalan que el paso de la presencialidad a la virtualidad en LE supone “propuestas a distancia”, “marcadas por muchos retos y grandes oportunidades, aprovechando las herramientas tecnológicas, con otro perfil de docente y estudiante”. Al respecto, Agray Vargas especifica la factibilidad de “aprender LE de forma remota con la ayuda de herramientas tecnológicas o completamente virtual... en diferentes lugares del mundo”, aprovechando la sinergia generada en estos tiempos excepcionales. En una línea semejante, Dandrea confirma: “Interpreto que el futuro de las LE estará ligado a los desarrollos de propuestas bajo entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), al menos mientras dure la instancia de Aislamiento social preventivo”.

En los más altos niveles de decisión, las políticas lingüísticas expresan expectativas ideales que distan de cumplirse o se cumplen parcialmente. El efecto pandemia así lo demuestra con nuestros encuestados para quienes los desafíos son múltiples:

a) Instituciones de Educación Superior distintas, en las que la presencialidad deberá ser combinada con la virtualidad- economías y recursos mediante-

b) nuevos perfiles docentes formados y entrenados en entornos digitales para las LE, lo que implica revisión de Planes de estudio y formulación de nuevos y/o adecuación de los ya existentes a la nuevas necesidades y expectativas

c) re-conversión de perfiles docentes en LE ya formados y dispuestos a “transitar la nueva realidad” basada en la virtualidad, con meta-reflexión de problemáticas didácticas, desarrollo de nuevas técnicas de enseñanza y nuevos recursos, y nuevas “evaluaciones alternativas y revisionistas”

d) convivencia de ambas modalidades: presencialidad- virtualidad que responden a nuevos sujetos y necesidades y a nuevas formas de “estar y aprender en el mundo, sin fronteras”.

Al respecto, Dandrea integra el valor de ambas modalidades en una postura “integracionista”:

Aunque la virtualidad permite la interacción y la experiencia, la vivencia sociocultural que se integra a partir de la presencialidad integra el desarrollo de una competencia lingüística con características particulares. A la vez, la imposibilidad de la presencialidad orienta desarrollos en el ámbito virtual, que puede determinar una proyección internacional masiva de la capacitación lingüística.

Las expectativas de gestores y docentes de LE son que, en el futuro, haya acceso democrático a cursos de formación y/o perfeccionamiento en TIC, seminarios, conferencias, webinarios, debates, entre otras acciones, para lograr y/o sostener una formación en competencias “para el desarrollo de una cultura digital en el aula” con la nueva “sociedad en red”.¹² Sin duda, existe unanimidad en su importancia y en que se consoliden políticas institucionales para favorecer su implementación a corto y mediano plazo.

Otra problemática de la etapa pos-pandemia de las LE se relaciona con sus Didácticas. Para los encuestados, evidencia un debate nuclear de larga data: ¿Qué tipo de docentes necesitamos? ¿Y qué estudiantes? ¿Con qué competencias para el siglo XXI? ¿Se puede aprender y/o se puede enseñar una LE “totalmente” en línea? ¿O es mejor de forma presencial, o en “modalidad híbrida”? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de cada una? ¿Con qué estrategias se abordan? ¿Con qué material didáctico? ¿Quién capacita al profesorado de LE y cuándo? ¿Qué sucede con la interacción, con la Fonética y la oralidad en la virtualidad? ¿Con qué presupuesto? Estos temas y otros interpelan concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas distintas a las que hemos estado manejando hasta ahora. Por ello se deberá dar un debate intenso con acciones sostenidas para revisar constructos y nuevas Didácticas para las LE y responder a nuevas necesidades, usuarios y contextos.

Un lado positivo de los entornos virtuales en LE es el sentimiento de pertenencia docente a una comunidad global que funciona como media-

12 Véanse: *Marco Común de competencias digital docente*. Recuperado de: <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeccc>. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/preparar-docentes-futuro-que-queremos>. Fondo, M^a C., (2019), “Seis competencias docentes clave para el siglo XXI”, marco ELE, *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 29, 1-14. Recuperado de <https://marcoele.com/competencias-docentes>. *COMPETENCIAS Y ESTÁNDARES TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente* (2016), Pontificia Universidad Javeriana– Cali (Colombia). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>.

dora entre culturas y que valora las LE en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) como puentes para “acercarse a otras lenguas y culturas”, al decir de una Coordinadora. Sin embargo, la realidad demuestra que ciertas reacciones culturales canalizan la estigmatización de unas culturas y lenguas, por lo cual el componente de interculturalidad- propio de las LE-, puede estar en peligro. Así lo manifiesta Zonana:

Me preocupa un elemento relativo a la interculturalidad: hemos visto en los discursos que circulan por televisión, por whatsapp y otras redes sociales, la necesidad de encontrar chivos expiatorios y de estigmatizar poblaciones o roles en función de su proximidad con la enfermedad, que muestran ciertas formas de intolerancia y de rechazo al otro.

Con respecto a la evaluación de LE, las diversas instancias no dieron mayores problemas y se desarrollaron adecuadamente- “tuvimos las mesas y resultaron bien”-. Respecto de los exámenes internacionales, Silvia Prati- alma mater del examen CELU y máxima referente- contempla el impacto positivo que traen aparejados la “conciencia y aprendizaje de evaluaciones alternativas” y la “revalorización de la evaluación con una mirada revisio- nista”. De todas formas, la referente alerta:

La evaluación se vuelve dificultosa, y aunque se propongan muchas formas de confiabilidad, las instituciones todavía no confían en ellas. Sabemos que sin evaluación no hay forma de progresar en un camino con sentido.

Para los “exámenes a gran escala, como el CELU, y de dominio general de lengua como el DELE y el SIELE”, la estudiosa prevé:

Deberán no sólo modificar la tecnología de examen a distancia sino renovar creativamente la investigación del uso de la lengua en las interacciones en nuevas modalidades, a fin de poder realizar evaluaciones válidas y confiables y no meras transferencias de lo conocido a una plataforma virtual. De todos modos, aunque no se haga, la propia inercia de semejantes proyectos hará que se sigan produciendo y pareciendo a sí mismos.

Por último, la etapa pos-COVID-19 impactará en los programas de inmersión y de turismo idiomático, en riesgo por diversas causas según los encuestados:

- a) en 2020 no se han realizado
- b) su reactivación resulta compleja considerando las medidas de bioseguridad para que los estudiantes visiten otros países e instituciones
- c) los programas de movilidad docente y estudiantil, como señalamos oportunamente, y la internacionalización como los conocemos, son “los grandes perdedores”

5. Conclusiones

La presente investigación se ha centrado en el efecto COVID-19 durante 2020 en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las LE. A través de encuestas realizadas a referentes internacionales de universidades de Argentina, Brasil y Colombia y a Coordinadoras- docentes de una universidad del centro- oeste del país, hemos indagado en aspectos relacionados con lo que ha significado y significa ser gestor y ser docente de LE en épocas de pandemia. En su primera parte, la investigación bucea en los vínculos entre economía, salud y educación en tiempos del COVID-19 y muestra una vez más que vivir en un mundo globalizado no es igual para todos. La pandemia ha puesto en vilo a millones de estudiantes de los países más avanzados, periféricos y marginados que carecen de conectividad, computadora o celular para continuar sus estudios. La brecha entre ellos se ha profundizado y la panacea de las tecnologías es un factor que incluye o excluye del sistema. La economía está en fuerte retracción y ello impacta en la Educación Superior que ha visto alterados sus planes relacionados, especialmente, con la internacionalización y con acciones para la movilidad estudiantil y docente.

Como ser gestor, docente y estudiantes de LE en tiempos de pandemia es un hecho del que no teníamos conocimiento ni práctica, las acciones tomadas y a tomar son inéditas y se han hecho y se hacen sobre la marcha. El COVID-19 ha traído la interrupción de la cotidianidad y ello ha visibilizado instituciones tenuemente preparadas para el cambio, que propone oportunidades futuras para la revisión y renovación de sus estructuras y prácticas. Uno de los ámbitos en que la pandemia golpeó con fuerza es en las LE,

habituadas a basar su permanencia y éxito en la presencialidad de su enseñanza, aprendizaje y evaluación. La pandemia, sin embargo, ha otorgado protagonismo a los entornos digitales, personaje indiscutible de las nuevas formas de enseñar y aprender. Esta modalidad ha demostrado que algunas instituciones y sujetos estaban preparados para el cambio, otros no.

En la transformación de la presencialidad en los cursos de LE a la virtualidad, llevado a cabo en días o pocas semanas, los docentes se enfrentaron con amenazas, debilidades y oportunidades. En una primera etapa- la pre-covidiana de las LE-, el cambio los subsumió en un mundo global interconectado que les exigió unas competencias digitales que poco o ningún espacio habían tenido en sus clases presenciales. La virtualidad había sido un tenue complemento a unos espacios de aprendizaje basados en la seguridad y estabilidad de procesos educativos construidos esencialmente en el cara a cara de docentes y aprendices, y para los cuales el docente sintió no estaba preparado ni había sido preparado para ello.

El COVID-19 trajo la oportunidad de revisar constructos teóricos y praxis instaladas en las LE que ocasionaron desconcierto y zozobra psico-emocional en gestores y docentes. Estos mostraron la capacidad de adaptación y flexibilidad que los estudiantes -al decir de una coordinadora- reconocieron como: “entusiasmo, trabajo, sacrificio, dedicación y esfuerzo”, todas aristas de un heroísmo anunciado.

El modelo tradicional con sus certezas se fue revisando a medida que el docente se observó meta-reflexivamente y salió de su zona de confort, y pudo iniciar su rito de pasaje de la modalidad presencial a la virtual. Ya en la etapa “propriadamente covidiana”, el pasaje de la modalidad presencial a la virtual ha tenido gran costo traumático para el docente y el alumno de LE ya que han adquirido y/o desarrollado competencias digitales sobre la marcha, con factores externos negativos (la falta de conectividad, computadora o celular; la variable económica para afrontar el valor de los cursos) y positivos (capacidad de adaptación y prácticas docentes en modalidad presencial). Además, los docentes carecían de experiencias y estrategias previas para planificar clases íntegramente diseñadas para entornos virtuales. Por su parte, los estudiantes demostraron no poseer estrategias para el trabajo autónomo y autorregulado ya que “esperaban todo del profesor”, como lo esperan en la modalidad presencial; y han tenido dificultades para adquirir una “rutina virtual”. La franja etaria ha sido un dispositivo de diferenciación: mientras mayor es el estudiante, más su responsabilidad y compromiso.

Desde la etapa precovidiana con su modelo presencial de enseñanza, aprendizaje y evaluación de LE, pasando por la etapa covidiana en la que señorea la virtualidad con la renovación de modelos, desembocamos en la etapa final de la pos-pandemia en LE: en ella, se avizora la precarización laboral de los docentes, la reducción del salario, el exceso de trabajo frente a la modalidad virtual, el paso a una modalidad híbrida en la que conviva “armónicamente” la presencialidad con la virtualidad- favorecida por acciones de los equipos de gestión de LE-, la reducción de ofertas de cursos por la recesión económica, la “evasión escolar”.

Un sentimiento nuevo en los docentes de LE es el de la pertenencia a una comunidad global digital que se adapta y media entre culturas y que desafía reacciones estigmatizantes frente a ciertas culturas y lenguas, en función de la competencia intercultural propia del estudio de una LE. Este es una problemática de gestores y docentes en cuanto una de las competencias esenciales del siglo XXI es la de favorecer una conciencia y práctica de una ciudadanía democrática, no hegemónica, y superadora de estereotipos culturales.

Además, asistiremos a un intenso debate en torno a las Didácticas de las LE para revisar constructos y tomar decisiones frente a las demandas de una nueva realidad; semejante revisión deberá alcanzar la evaluación de los exámenes internacionales, en las que- como afirma Silvia Prati- debería “renovarse creativamente la investigación del uso de la lengua en las interacciones en nuevas modalidades, a fin de poder realizar evaluaciones válidas y confiables y no meras transferencias de lo conocido a una plataforma virtual”. Para ello, el trabajo colaborativo y estratégico es esencial, sobre todo de gestores de políticas lingüísticas para proponer marcos de referencias para pensar las LE a futuro. Asistiremos también a la eclosión de ofertas de cursos para docentes que buscarán perfeccionarse en TIC para adquirir competencias digitales; de allí habrá una reconversión de perfiles que no solo incluirá el de los docentes de LE sino de aquellos cuyas competencias puedan aportar a la modalidad híbrida de su enseñanza. En las instituciones, por su parte, debería ser línea prioritaria las inversiones en virtualidad y la formación del profesorado de LE, nudo gordiano de la renovación y del futuro en la enseñanza de las LE. De esta forma, se estaría respondiendo a nuevas necesidades, sujetos y contextos. Por último, en esta última etapa se avizora una realidad compleja para el turismo idiomático.

El COVID-19, sin duda, ha operado como un dramático disruptor de la cotidianidad y de las formas de vivir, entender y funcionar en el mundo.

En el “pequeño mundo” de las LE, es esperable que el trabajo colaborativo, la sinergia, la empatía, la virtualidad, la formación de RRHH... sean formas en que la cultura opera para comprobar que, como dijo Carlomagno allá en mi frecuentada Edad Media: “Saber otro idioma es como poseer una segunda alma”.

Agradecimientos

Agradezco los aportes de los siguientes referentes de Argentina, Brasil y Colombia: Nancy Agray Vargas (PhD), Directora, Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia; Silvia Patricia María Acosta (Prof. Esp.), Secretaria de Políticas Lingüísticas, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Mendoza, Argentina; Dorotea Frank Kersch (PhD), Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Diretora da Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS- São Leopoldo-RS- Brasil; Fabio Dandrea (Prof. Esp.), Decano, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina; Tania Beatriz Trindade Natel (PhD), Diretora Escola Municipal de Ensino Fundamental Jean Piaget, cidade de Porto Alegre, y Docente da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, nos campos da cidade de São Leopoldo e Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; Silvia Prati (Prof.), Laboratorio de Idiomas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina; Gustavo Zonana (PhD), Vicedecano, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Mendoza, Argentina. Hago extensivo mi agradecimiento a las Coordinadoras-docentes: Claudia Garnica de Bertona (PhD), Coordinadora de Alemán; Celina Ingrid Cornejo (Prof.), Coordinadora Programa ELE-TANGO; Laura López Vargas (Prof.), Coordinadora de Lenguas en Territorio, y Adriana Suárez (Prof.), Coordinadora de Lenguas Orientales, pertenecientes a la Secretaría de Políticas Lingüísticas, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Mendoza, Argentina. Sus reflexiones han hecho posible la presente investigación y sus voces son las de una comunidad internacional a quienes interpelan las LE en tiempos del COVID-19.

Referencias bibliográficas

- Acciones de las Universidades ante el Covid-19. Informe UNESCO.* IESALC UNESCO, 5 mayo. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/05/acciones-de-las-universidades-ante-el-covid-19/>.
- Informe Basque Trade & Investments-* Oficina de Argentina, 26 de mayo de 2020. Recuperado de <https://basquetrade.spri.eus/wp-content/uploads/2020/06/200526-Argentina-Informe-COVID19.pdf>.
- Conferencia sobre la Reinención de la Educación Superior en la Universidad,* 29 de junio de 2020. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/08/la-movilidad-academica-internacional-es-un-catalizador-de-la-renovacion/>. Texto original en inglés: <https://www.timeshighereducation.com/blog/international-academic-mobility-catalyst-renewal>.
- Carrillo Susana y Pablo Beneitone (2020). *Competencias para contextos en cambio.* 2° Webinar FIESA Argentina, 23 junio. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8saQrC2dYck>.
- COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.* IESALC UNESCO, 6 abril. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>.
- Educación de la Nación y el ENACOM acuerdan el acceso gratuito a las plataformas educativas desde los celulares* (2020). Universidad Nacional de Cuyo, Secretaría de Relaciones Internacionales, Investigación y Posgrado. 13 abril. Recuperado de <http://ffyl.uncuyo.edu.ar/serestudiante/educacion-de-la-nacion-y-el-enacom-acuerdan-el-accso-gratuito-a-las-plataformas-educativas-desde-los-celulares>.
- Fanelli, Ana, Mónica Marquina y Marcelo Rabossi (2020). Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la covid-19. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, 8 (junio-diciembre), 3-8. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/viewFile/13401/214421444829>.
- Fenoll-Brunet, María Rosa (2016). El concepto de internacionalización en la enseñanza superior universitaria y sus marcos de referencia en educación médica. *Educación Médica*, vol. 17.3, 119-127. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.002>
- Informe GEM* (2020). Recuperado de <https://educacionmundialblog.wordpress.com/2020/04/29/como-afectara-el-covid-19-a-la-internacionalizacion-de-la-ensenanza-superior/>.

- Knight, Jane (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8.1, 5-31. doi: 10.1177/1028315303260832; Recuperado de <http://www.theglobalclass.org/uploads/2/1/5/0/21504478/rationale.pdf>.
- Mateo Díaz, Mercedes y Graciana Rucci (2020). *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América latina y el Caribe en el siglo XXI*. Edición del Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-futuro-ya-est%C3%A1-aquí-Habilidades-transversales-de-América-Latina-y-el-Caribe-en-el-siglo-XXI.pdf>.
- Mayer, Liliana y Catalano, Bárbara (2018). Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino. *Universitas*, 19-41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4761/476156577001/html/index.html>.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, *Decreto 310/2020*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/emergencia-sanitaria-covid-19-ingreso-familiar-de-emergencia>.
- Ministerio de Educación, *Recomendaciones comunes para Instituciones educativas de gestión privada en la emergencia por el COVID-19*, 2 abril 2020. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-ministerio-de-educacion-de-la-nacion-dispone-recomendaciones-para-los-colegios-privados>.
- Pasaporte Global* (2020). Universidad Nacional de Cuyo, Secretaría de Relaciones Internacionales, Investigación y Posgrado. Recuperado de <http://fce.uncuyo.edu.ar/la-siip-busca-docentes-estudiantes-y-egresados-con-experiencia-internacional>.
- Programas de intercambio UNCuyo*, 2020. Recuperado de <http://www.uncuyo.edu.ar/relacionesinternacionales/internalizacion-estudiantes-uncuyo>.
- Protocolo Marco y Lineamientos generales para el retorno a las actividades académicas presenciales en las Universidades e Institutos Universitarios* (2020). Ministerio de Educación de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación- Secretaria de Políticas Universitarias (SPU)-, Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), 8 julio. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/protocolo_universidades_02.pdf.
- Pedró, Francesc (2020). *De la contingencia a la prospectiva: Nuevos desafíos y oportunidades para la Cooperación en Educación Superior en las Américas*. Webinars organizados por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE, Argentina), Organización Universitaria Interamericana (OUI) y Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), 2 junio. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/12/webinars-2020-nuevos-desafios-y-oportunidades-para-la-cooperacion-en-educacion-superior-en-las-americas/>.

_____. (2020). *El día después del Covid-19: Cómo preparar a las universidades para el escenario post pandemia*. Webinars organizados por la Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de Mar del Plata, Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), con el auspicio de la Asociación Universidades Grupo Montevideo (AUGM), 21 mayo. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>.

_____. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. IESALC UNESCO, 13 mayo. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>.

Quinteiro Goris, José Antonio (2020), (2020), *Impacto de la crisis del coronavirus COVID-19 en las IES: respuestas a la emergencia y transformación digital de la educación superior*, 17 julio. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/17/dialogo-sobre-el-impacto-de-la-cri-sis-del-coronavirus-covid-19-en-las-instituciones-de-educacion-superior-respuestas-a-la-emergencia-y-transformacion-digital-de-la-educacion-superior/>.

_____. *Cómo afectará el COVID-19 la movilidad académica internacional?*. IESALC UNESCO, 19 junio. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/06/19/como-afectara-el-covid-19-a-la-movilidad-academica-internacional/>.

Ramos Torres, Débora (2020), *Coronavirus: síndrome u oportunidad para reflexión? III/II*. IESALC UNESCO, 10 julio. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/10/coronateaching-sindrome-u-oportunidad-para-la-reflexion-ii-ii/>.

Recomendaciones para estudiantes extranjeros de intercambio en la UNCuyo. Universidad Nacional de Cuyo, Secretaría de Relaciones Internacionales, Investigación y Posgrado Recuperado de <http://www.uncuyo.edu.ar/relacionesinternacionales/recomendaciones-para-intercambistas-uncuyo>.

Recomendaciones para estudiantes UNCuyo de intercambio en el extranjero. Universidad Nacional de Cuyo, Secretaría de Relaciones Internacionales, Investigación y Posgrado Recuperado de <http://www.uncuyo.edu.ar/relacionesinternacionales/recomendaciones-estudiantes-uncuyo-de-intercambio-en-el-extranjero>.

Sosa de Esteves, Silvia (2020). El mundo después del COVID-10. Investigadoras/es UNCuyo opinan. *Boletín de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo*, (3 de julio de 2020). Recuperado de http://www.uncuyo.edu.ar/ciencia_tecnica_y_posgrado/elmundodespuesdelcovidsilviasosa.

Trotta, Nicolás (2020). *Protocolo para Universidades*. Entrevista: “Programa: Nuestra tarde”, Canal *TN- Todo Noticias-*, 8 julio.

Rabossi, Marcelo (2020). *La internacionalización universitaria durante el COVID-19. Ámbito, 7 junio*. Recuperado de <https://www.ambito.com/opiniones/universidad/la-internacionalizacion-universitaria-el-covid-19-n5107880>.

UNCuyos más lejos, la UNCuyo más cerca: la universidad acompaña a su comunidad en el extranjero, 26 abril. Recuperado de <http://www.uncuyo.edu.ar/relacionesinternacionales/uncuyos-mas-lejos-la-uncuyo-mas-cerca-la-universidad-acompana-a-su-comunidad-en-el-extranjero>.

Capítulo 3

Redes académicas como dispositivo de Gobernanza Lingüística: políticas públicas, vinculación interinstitucional y desarrollo local

Fabio Daniel DANDREA – Silvina Beatriz BARROSO
Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

En esta investigación, se analizan las redes académicas como dispositivo de Gobernanza Lingüística desde la perspectiva de las políticas públicas, la vinculación interinstitucional y la experiencia de la UNRC en relación con el Programa Integral de Lenguas, implementado en la segunda parte de 2019 a partir del financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Palabras claves: redes académicas; gobernanza lingüística; políticas públicas; vinculación interinstitucional; Programa Integral de Lenguas.

Abstract

In this research, academic networks are analyzed as a device of Linguistic Governance, from the approach of public policies, interinstitutional linkage and the experience of the UNRC in relation to the Integral Language Program, implemented in the second part of 2019 with the funding from the Secretary of University Policies.

Keywords: academic networks; linguistic governance; public policies; inter-institutional linkage; Integral Language Program.

1. Introducción

La reciente concepción de Gobernanza Lingüística¹ cobra significación en un entorno en el que la Internacionalización de la Educación Superior propone el carácter protagónico de la gestión institucional de las lenguas (cf. Dandrea 2015, 2016, 2019).

Aún sin un desarrollo teórico del concepto, la perspectiva interesa por la concepción lingüística que supone: ya no demanda sistemática atención desde la óptica del abordaje disciplinar (siempre esencial, sin embargo) sino que convoca especialmente desde la perspectiva de las políticas lingüísticas². Y es allí donde se hace necesario reflexionar sobre una de los enfoques desde los que pueden planificarse aportes para el desarrollo de políticas lingüísticas: la visión de la gestión institucional.

En el sentido amplio acordaremos que la concepción de gobernanza lingüística integra acciones orientadas a promover una concepción de lengua en entornos en los que existe viabilidad para este desarrollo. Así, esta perspectiva no difiere sustancialmente con el concepto que oportunamente hemos propuesto como *Diseño Glotopolítico Institucional* (cf. Dandrea 2015). Con base en los desarrollos sobre Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), recordamos su definición:

[...] lo que aquí delimitamos como diseño glotopolítico institucional 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

1 La noción no surge de desarrollos académicos. Se establece como propuesta de gestión institucional promovida por estructuras que orientan políticas públicas. Su abordaje ha sido motivo del primer Seminario de Gobernanza Lingüística, celebrado en el Palacio San Martín (Cancillería Argentina) durante junio de 2019. Si bien el concepto no surge del ámbito académico, su tratamiento puede resultar de interés para la perspectiva de políticas lingüísticas.

2 La afirmación no se aparta de la consideración de las políticas lingüísticas como concepto también disciplinar. Sin embargo, esta perspectiva integra un análisis que demanda esencialmente el contexto del dato lingüístico. Y en la consideración del contexto, el enfoque institucional resulta imprescindible.

cultural que compone la variedad en cuestión y que nutre una identidad regional por resolver...

Cualquiera resulte la denominación por adoptar lo primero que debemos explicitar es que la perspectiva sólo adquiere significación en un entorno con determinadas características. Por ello, en este capítulo proponemos enfocar las redes académicas como dispositivo de gobernanza lingüística desde desarrollos gestados en tres ámbitos que – para el caso de un escenario óptimo – deberían coincidir. El primero de ellos es el ámbito de las *políticas públicas*. El entorno de mayor variabilidad. El segundo es el de la *vinculación interinstitucional*. El tercero, los *desarrollos locales*. La discontinuidad en la dinámica de estos desarrollos, en múltiples oportunidades, explica la ausencia de políticas comunes, aplicables de manera homogénea. El riesgo de este escenario, a nuestro juicio, es la adopción de modelos foráneos, basados en criterios cuya aplicabilidad debería, por lo menos, debatirse. Por caso, la concepción del *plurilingüismo* como modelo tomado de Europa y aplicado a la región Mercosur, donde claramente coincidimos con Arnoux (2012), que explicita la prioridad del *bilingüismo* español-portugués como desarrollo lingüístico inmediato y pertinente para la región.

2. Gobernanza Lingüística: dimensión emergente

Durante el mes de junio de 2019 se desarrolló en el Palacio San Martín del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto el *Primer Seminario sobre Gobernanza Lingüística en el Sistema Universitario Argentino*. Expresada nuestra postura mediante el concepto de *Diseño Glotopolítico Institucional*, es legítimo interpretar que celebramos el evento como un acontecimiento fundante. Especialmente por la intención de involucrar la participación de actores de distinto orden en una concepción estratégica de planificación de las lenguas. En tal sentido, vale destacar que, en 2016, en la contratapa de la publicación *Tejiendo Redes*, expresábamos lo siguiente (el destacado es nuestro):

[...] El presente volumen continúa la línea reflexiva inaugurada por las publicaciones *Articulación Lingüística y Cultural Mercosur I y II* (2015). Convencidos del valor protagónico que asume la gestión de las lenguas en la universidad pública argentina, examinamos el caso del Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) desde un contexto

actual de reflexión sobre procesos de Internacionalización de la Educación Superior, con marcado anclaje regional.

La óptica supone una concepción interinstitucional, toda vez que reclama la intervención no sólo de actores internos de la universidad sino también de una eficaz interacción con el estado y los eventuales actores de otras instituciones nacionales e internacionales.

La dinámica orientada por las redes de producción y difusión del conocimiento, desde nuestra perspectiva, se traduce hoy en uno de los instrumentos más adecuados para la asunción de modelos contra hegemónicos, acordes con una identidad Mercosur que reclama la participación protagónica de las universidades.

La propuesta excede el abordaje disciplinar de ELSE. Interpretadas como aportes para una política lingüística de promoción del español en el hermano país de Brasil, las acciones demandan un encuadre en documentos institucionales que garanticen su cumplimiento efectivo. De allí nuestra definición de Diseño Glotopolítico Institucional: una planificación estratégica sobre ELSE que promueva no sólo una política lingüística sino también una política institucional de Internacionalización de la Educación Superior...

Como puede advertirse en aquel texto, la realización del *Primer Seminario de Gobernanza Lingüística* supone un paso trascendental. En Dandrea (2019) hemos revisado algunos aspectos explicitados en tres textos resultantes del evento: el de la convocatoria, el de difusión oficial (consignado en el sitio web www.argentina.gob.ar) y el texto de la declaración suscripta hacia el final del encuentro. Replicamos algunas conclusiones de aquel análisis.

Sobre el texto correspondiente a la *convocatoria del evento* decíamos:

- *Se destaca el plurilingüismo como marco de actuación para una gestión efectiva de las lenguas en el contexto de la Educación Superior.* Sobre esta cuestión, nuestra postura adscribe a la convicción de Arnoux (2012), que aboga por un bilingüismo español-portugués acorde con la composición lingüística efectiva del bloque Mercosur. En la misma línea, y aunque su presencia es menor, el desarrollo sistemático de acciones orientadas a la promoción del guaraní.

- *Se hace referencia a un escaso desarrollo de políticas institucionales referidas a las lenguas.* Por supuesto, adscribimos a esta postura. De hecho, nuestras anteriores publicaciones han advertido la necesidad de integrar el debate sobre gestión de las lenguas como parte protagónica de los debates sobre planificación institucional. En particular, en lo referente a Internacionalización de la Educación Superior.
- *Se pone de manifiesto una postura que entendemos esencial: el planteo de una política lingüística institucional como aporte efectivo orientado a promover mayores oportunidades en el entorno de la Educación Superior.* Esta es una cuestión de especial valor para la UNRC.

Sobre el texto que difunde la *realización del evento*³ y sus proyecciones señalábamos:

La difusión del encuentro, si bien rescata la participación de diferentes actores e invoca la idea de plurilingüismo, concentra su atención en el documento suscripto y la reafirmación del español y el portugués como lenguas científicas de la región sudamericana. En tal sentido, conviene destacar lo manifestado por Lauría (2019: 47):

[...] Asimismo, y en yuxtaposición entre políticas científicas y políticas lingüísticas, Elvira Arnoux (2014) sostiene que la lengua materna es la que posibilita el pensamiento y permite elaborar con mayor facilidad el discurso escrito. La autora aduce que el dominio de la lengua es fundamental en tanto herramienta semiótica del pensamiento y que, por ello, permite argumentar con mayor creatividad y habilidad retórica. Esto se ve más patentemente en las ciencias denominadas “duras” o “exactas”, en las cuales la lengua impera menos como herramienta semiótica que como código, es decir, con un uso netamente instrumental. De ahí que la implementación de medidas glotopolíticas de apoyo y fortalecimiento de la lengua propia deberá concertarse prioritariamente en las ciencias del hombre y la sociedad, fundamentalmente por la especificidad de su objeto de estudio...

El aspecto destacado no es menor. La promoción de la lengua de la investigación es un debate que también está vigente en el sistema universi-

³ Véase <https://www.argentina.gob.ar/noticias/encuentro-sobre-gobernanza-linguistica-en-las-universidades-argentinas> (Última consulta 09-02-2020)

tario. Lo realmente interesante es el acuerdo y el norte común que debería consolidarse en términos de políticas públicas y accionar universitario. Es decir, de nada sirve – frente al predominio de otras lenguas en el terreno investigativo – asumir posiciones reivindicatorias locales sin la fortaleza de un sistema político público que respalde las decisiones.

Como muestra, durante 2019 fue presentado el nuevo *Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios* (SIDIUN). La Resolución 1216/19, que acondiciona el procedimiento, establece los modos de evaluación para la promoción de categorías en la investigación. Ahora bien, si los modos no se apartan de los modelos tradicionales y ortodoxos – especialmente en lo referido a publicaciones – el impacto negativo en términos de proyección lingüística será inmediato. Allí adquiere especial significado la valoración de las publicaciones en español. Y ese, sabemos bien quienes actuamos en el sistema universitario, es un terreno de disputa (esencialmente con la hegemonía del inglés).

Lo realmente sustancial, desde nuestro parecer, es que el debate sobre las lenguas se integre en las discusiones institucionales. Y eso, efectivamente, va en la línea de lo abordado durante el Seminario enfocado. Sobre estos procesos, será determinante la actitud que adopten los investigadores ya no en el plano de la producción y difusión de los resultados de sus producciones sino esencialmente en el cumplimiento del rol que deberán asumir cuando integren las comisiones que determinarán promociones en el sistema de categorización.

Sobre el *documento resultante del evento* señalábamos:

El documento es valioso por múltiples aspectos. Desde nuestra visión, lo más relevante es la integración de la gestión de las lenguas como parte esencial de la gestión institucional. Lo que aquí se plantea como *modelo de gobernanza lingüística* compone un horizonte cuyo alcance debe integrar las funciones sustanciales de la universidad: docencia, investigación y extensión. Así, resulta pertinente retomar nuestra concepción de *Diseño Glotopolítico Institucional* y proyectar las acciones iniciales para componer un efectivo modelo de gobernanza lingüística.

Lo significativo es la integración de este debate en el contexto del debate macro universitario. Inclusive mediante la participación de estructuras tales como el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP). La progresiva incorporación

de aquellos actores que definen políticas institucionales al conocimiento efectivo de la gestión de las lenguas y su entorno se traduce en un beneficio intrínseco para el desarrollo de planes estratégicos de Internacionalización universitaria.

En ese sentido, también es oportuno examinar la creación de la *Red Universitaria de Lenguas – RULen*, concretada en noviembre de 2019. Tanto en la denominación, naturaleza y misión de la red (artículo 1), como en la consignación de objetivos, puede advertirse el interés por el desarrollo del carácter institucional en la gestión de las lenguas y, a la vez, el reconocimiento de las redes académicas como dispositivos adecuados para esa tarea:

La *Red Universitaria de Lenguas - RULen* - se constituye en un espacio que nace de un compromiso plural de un grupo de responsables de gestión y docentes de lenguas de universidades públicas y privadas de Argentina, con apertura a la región, quienes estructuraron un proyecto institucional. Se procura generar una interacción sinérgica con el objetivo de promover la docencia, investigación, extensión y gestión en el campo de las lenguas en la educación universitaria, que respondan a los desafíos locales, nacionales e internacionales.

La misión de esta red es jerarquizar el rol de las lenguas en el ámbito de las Universidades y poner en la agenda política la formación en lenguas en los distintos niveles del sistema universitario y el territorio. Al establecer conexiones mediante la creación de redes, se produce un fenómeno de intercambio entre asociaciones de expertos que comparten y difunden los resultados de sus estudios para el mejor desarrollo de su actividad local, trascendiendo las fronteras de lo individual.

Son objetivos de la Red:

- Consolidar y alentar el desarrollo de políticas lingüísticas dirigidas a la formación en lenguas en la comunidad intra y extra universitaria.
- Promover la solidaridad y la integración académica, científica y cultural entre sus miembros.
- Desarrollar y potenciar la existencia de espacios universitarios de lenguas.
- Promover la formación universitaria plurilingüe.
- Colaborar con los procesos de internacionalización integral de las instituciones.

- Favorecer la articulación con otras entidades y redes nacionales e internacionales que tengan objetivos y propósitos compatibles con los de la RULen.
- Constituir instancias de coordinación y articulación interinstitucional, promoviendo la interacción con otros entes u organismos locales, nacionales e internacionales y la incorporación o adhesión de nuevas universidades a la red.
- Fomentar la integración académica de personas con discapacidad.
- Velar por la equidad de géneros.

El escenario pareciera resultar propicio. Ahora bien. ¿Cuáles son las articulaciones que se deberían practicar? Examinamos el ámbito en el que opera nuestra concepción de *Diseño Glotopolítico Institucional*.

3. Gestión Institucional: triangulaciones articuladas

El ámbito en el que opera nuestra concepción de *Diseño Glotopolítico Institucional* nos lleva a la dimensión de la gestión institucional. Su anclaje, por lo menos el que nosotros consideramos, articula dos triangulaciones sensibles a la planificación institucional. Por un lado, desde una *perspectiva intra-institucional*, la vinculación entre los núcleos primarios de gestión lingüística (departamentos, centros de lenguas, escuelas de idiomas, etc.), las facultades que los integran y, de manera solidaria, una política institucional de Internacionalización desde Rectorado, oficinas de Relaciones Internacionales, etc.

Lo que en apariencia no supone mayores complicaciones, en múltiples oportunidades se concreta como un proceso fragmentado, desarticulado, sectorizado. Sólo haremos alusión a nuestra reflexión sobre *actores de carácter primario* (Dandrea, 2015) en los procesos de Internacionalización, aquellos que promueven y proyectan sus avances investigativos desde la óptica del desarrollo institucional relegando a un segundo plano el desarrollo personal.

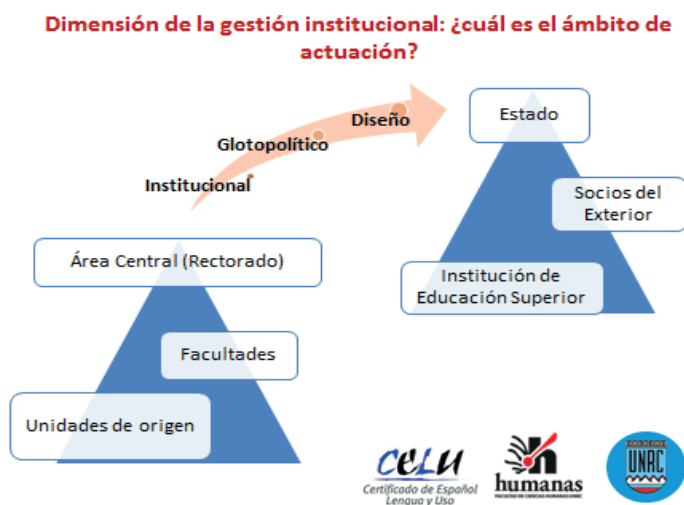
Por otro lado, desde una *perspectiva inter-institucional*, la vinculación entre la institución de Educación Superior (universidades) y el estado nacional, relación imprescindible desde la concepción de las políticas públicas. De manera consecuente, la relación con socios externos (otras instituciones, estructuras, universidades del exterior).

De esta manera, llegamos al abordaje objeto de este trabajo: el análisis de los tres escenarios que operan como espacios habilitados para promover la gobernanza lingüística a través de la conformación de redes académicas de difusión y producción del conocimiento.

Una observación al respecto. Las relaciones que entrelazan los actores a partir de las vinculaciones practicadas no conservan siempre el plano de la igualdad. En Dandrea (2016) hemos advertido la disparidad en términos de los factores de *Poder*, *Distancia Social* y *Grado de Imposición* (integrados en el marco de los estudios pragmáticos). Especialmente cuando el actor en foco es el estado nacional y, de manera consecuente, las políticas públicas que promueve.

La habilitación de espacios para la gestión de recursos que permitan la viabilidad de acciones compone una dinámica que las instituciones de Educación Superior deben analizar recurrentemente. Y en ello, las prácticas discursivas juegan un rol esencial. La interpretación contextual de las mismas resulta una tarea imprescindible y digna de atención.

Gráfico 1: *Triangulaciones articuladas*⁴



4 Tomado de Dandrea (2019: 164).

4. Redes académicas. Perspectiva de las Políticas Públicas

Desde esta óptica, nuestro abordaje destaca el impulso que ha dado al sistema universitario argentino el *Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional* (PIESCI). Sucesivas convocatorias practicadas especialmente durante el período 2010-2015, han favorecido no sólo la sinergia de redes académicas sino también la búsqueda e identificación de objetivos comunes en lo que a gestión de lenguas se refiere. Programas pioneros han resultado los marcos de *Redes Interuniversitarias* y *Misiones Universitarias al Extranjero*.

Una primera cuestión, aún no resuelta en el contexto de las universidades argentinas en su conjunto, es el modelo de internacionalización por considerar. Daniela Perrotta consigna tres modelos para promover la internacionalización de las universidades, de acuerdo con las características de los regionalismos sudamericanos. La autora reconoce los siguientes esquemas (2016: 96-97):

Internacionalización statu quo: la Alianza del Pacífico Sur y la Unasur dan cuenta de una internacionalización en línea con la existente y hegemónica a nivel mundial (internacionalización fenicia); es por esto que la denominamos internacionalización statu quo...no se pretende la generación de sinergia ni profundización del mutuo conocimiento...

Internacionalización revisionista: El Mercosur y la Celac/Acrulac plantean propuestas alternativas, basadas en la defensa de la autonomía regional (de los países y las instituciones universitarias). Por esto, la denominamos internacionalización revisionista...

Internacionalización rupturista: El Alba/Tpc es, a todas luces, una experiencia rupturista respecto de la internacionalización hegemónica/fenicia, porque su finalidad es radicalmente diferente...tiene el objetivo de lograr la inclusión y masificación de la educación superior, profundizar un modelo de universidad que recupere el vínculo con los problemas sociales y el desarrollo de la región, y fortalecer prácticas democráticas...

Nuestra concepción, como hemos expresado al referirnos al concepto de *Diseño Glotopolítico Institucional*, es promover una internacionalización contra-hegemónica a partir de acciones que fortalezcan desarrollos locales, contextualizados y que favorezcan la interacción y colaboración regional. En ese caso, la lengua – por el carácter lusoparlante de Brasil – supone uno de los dispositivos de mayor magnitud.

El sólo hecho de promover financiamiento mediante el requisito de la *asociación interuniversitaria* constituye una medida crucial en lo que a políticas públicas concierne. Si bien en algún momento, y con el ánimo de proyectar la oferta universitaria argentina en el mundo, existió el *Programa de Promoción de la Universidad Argentina* (PPUA), su posterior integración en la estructura de PIESCI impulsó desarrollos conjuntos con otros marcos orientados por una visión regional común. Así, el Mercosur – a partir de la consideración del *Sector Educativo Mercosur* – experimentó una consideración especial en el impulso de programas y proyectos para la conformación de redes académicas. Así lo expresa Perrotta al referirse al modelo de internacionalización rupturista en el que identifica el Mercosur (2016: 97):

[...] Consideramos que gracias a la política regional de generación de redes de investigación se está revirtiendo la tendencia de que el financiamiento internacional imponga temas de investigación vinculados a la agenda científica y tecnológica de los países centrales, por un lado, y está generando la institucionalización del subcampo de estudios de la internacionalización, regionalización y regionalismo de la universidad en la intersección del campo de estudios de la universidad y del poco visibilizado campo de estudios de la integración regional en ALC...

En Dandrea (2019) hemos abordado la composición de un matriz ideológico-discursiva sobre la articulación de los ideologemas *Internacionalización, Integración Regional y Mercosur*⁵. Nuestra convicción, y especialmente desde la óptica de la gestión institucional, es que la triangulación debe promoverse, especialmente desde los macro procesos institucionales de Internacionalización de la Educación Superior.

5 Véase Dandrea (2019) *Desde la Lengua. Gobernanza Lingüística: aportes institucionales para la promoción del Español Lengua Segunda y Extranjera en la región Mercosur*. UniRío Editora. Río Cuarto.

Desde esta perspectiva, una referencia significativa en términos del impulso de una política pública es la que compone el *Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur* (NEIES). Según la información que obra en el sitio web⁶ del espacio:

El Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR (NEIES) es una de las iniciativas del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM), que se desarrolla bajo la órbita de trabajo de la Comisión de Área de Educación Superior (CAES). El NEIES se crea a partir del Plan Estratégico 2006-2010 del Sector Educativo del MERCOSUR. Sus propósitos son impulsar la reflexión y producción de conocimiento de la Educación Superior en el MERCOSUR vinculada a la integración, promover investigaciones en la temática y proponer iniciativas que nutran las estrategias definidas por la CAES, así como el proceso de formulación de políticas públicas sobre educación superior en el MERCOSUR. Entre sus acciones se destacan la publicación de la Revista digital Integración y Conocimiento, el financiamiento de redes académicas de investigación en temas claves para la Educación Superior en el MERCOSUR, integradas por universidades de la región; y la realización de seminarios, cursos, estudios y publicaciones...

En palabras de Perrotta (2016: 78-79):

[...] En lo que compete a las acciones de cooperación interinstitucional, el SEM (Sector Educativo Mercosur) logró establecer el NÚCLEO, cristalizado en la agenda regional desde el plan operativo 2011-2015, si bien se había comenzado a negociar durante el plan anterior. Tres propósitos orientan su accionar: impulsar la reflexión y producción de conocimiento de la Educación Superior en el Mercosur vinculada a la integración; promover investigaciones sobre las contribuciones de la educación superior a la integración de los países del Mercosur; proponer iniciativas y acciones que contribuyan a fortalecer el proceso de políticas públicas y orientar la toma de decisiones en educación superior del Mercosur. Se plantean objetivos que tienen que ver con la sistematización y análisis de información sobre los sistemas de educación superior de los socios, en especial en clave interregional,

6 Puede consultarse el siguiente enlace: <http://nemercosur.siu.edu.ar/webnucleo/index.html> (última consulta 24/02/2020).

y que promuevan vasos comunicantes tanto con los actores del ERES como con los responsables de políticas públicas...

El Núcleo permitió desarrollos significativos en relación con la vinculación universitaria regional. Sus producciones consignan:

- ***Revista Integración y Conocimiento***: una publicación internacional de periodicidad bianual y formato electrónico que aborda temas de educación superior universitaria desde la perspectiva de la integración regional. El alcance de la Revista se concentra especialmente en iniciativas académicas que contribuyan a la integración regional y latinoamericana y al fortalecimiento de los procesos de formulación de políticas públicas en Educación Superior del MERCOSUR. Además de los artículos que integran el Dossier, la Revista está integrada por las siguientes secciones: entrevistas a especialistas y referentes, relatos de experiencias en integración regional, reseñas de libros y eventos de interés y un espacio destinado a la difusión de eventos e iniciativas (novedades). La convocatoria para la presentación de artículos es de carácter permanente, los cuales son evaluados de acuerdo al sistema de revisión de pares (peer review). Asimismo, cabe destacar que la revista se encuentra indexada en Latindex y en QUALIS-CAPES A4. Se encuentra asimismo en las bases de datos LatinREV (Red Latinoamericana de Revistas) perteneciente a FLACSO, Google Scholar, OCA -UNC y en la base MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas) de la Universidad de Barcelona.
- ***Redes Académicas***: El lanzamiento de convocatorias para la conformación de redes académicas entre Instituciones de Educación Superior del MERCOSUR destinadas a la investigación de temáticas vinculadas a la internacionalización de la Educación Superior y la integración regional constituye una de las iniciativas del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM). Las dos principales iniciativas en red impulsadas por el NEIES son las Redes Académicas entre Instituciones de Educación Superior (IES) del MERCOSUR y los Estudios Sectoriales en Educación Superior del MERCOSUR.
- ***Publicaciones originadas en el trabajo de redes y desarrollos de NEIES***: entre las que se consignan “*Desde la Lengua. Gobernanza Lingüística: aportes institucionales para la promoción del Español Lengua Segunda y Extranjera en la región Mercosur*” (UNRC), “*Logros ambien-*

tales en Redes Universitarias de Argentina, Chile y Colombia” (UNVM), “*Internacionalización e integración regional. Percepciones, concepciones y prácticas en las universidades*” (UNCO), recientes publicaciones del Núcleo.

El panorama actual es incierto. La pandemia por COVID 19 ha originado significativas deficiencias en el sistema económico mundial. Por ello - y la República Argentina no es la excepción - habrá que prestar mucha atención a los eventuales marcos de financiamiento. La principal dificultad para la tracción de un trabajo colaborativo ha sido y es la disponibilidad de recursos. Uno de los aspectos centrales para la vitalidad de las redes académicas es la posibilidad efectiva de mantener encuentros presenciales y desarrollar actividades académicas situadas y en interacción con el contexto. Si el sistema universitario latinoamericano experimenta recortes importantes desde esta perspectiva, las redes académicas que se han originado en el Núcleo únicamente encontrarán en el voluntarismo de sus participantes la opción para mantener el trabajo desarrollado hasta aquí. La observación articula directamente con la concepción de Internacionalización de la Educación Superior que cada institución haga propia.

5. Redes académicas desde la perspectiva de la Vinculación Interinstitucional

En Dandrea (2019)⁷ nos hemos referido en detalle al *Consortio Interuniversitario del Español Lengua Segunda y Extranjera* (Consortio ELSE). Allí examinamos especialmente lo acontecido en relación con el desarrollo del Consorcio y las formalidades relativas a su desarrollo. En esta oportunidad, queremos abordar la cuestión desde la significación de la vinculación interinstitucional en tanto experiencia compartida por los autores de este capítulo.

La incorporación de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) al Consorcio no sólo se traduce en la potencial oportunidad de trabajar iniciativas comunes en torno a la temática ELSE. Entre los años 2005 y 2015 - con especial anclaje en el *Programa de Internacionalización de la*

7 Véase Dandrea, F. (2019) “*Desde la Lengua. Gobernanza Lingüística: aportes institucionales para la promoción del Español Lengua Segunda y Extranjera en la región Mercosur*”. UniRío Editora. Río Cuarto.

Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) – el entorno de las políticas públicas habilitó convocatorias de programas y proyectos en los que la Internacionalización se tradujo en el criterio protagónico. Así, las lenguas – entre las que se cuentan los desarrollo de ELSE – cobraron significación especial y motivaron el desarrollo de acciones institucionales.

Los autores de este capítulo representan a la UNRC ante el Consorcio desde el año 2009, momento en el que se solicitó a los Rectores que designaran formalmente a sus representantes. El marco del Consorcio impulsó interacciones que, aún con base en el plano institucional, reconocen mucho de la dimensión personal. Es genuino reconocer que el vínculo de afecto entre los diversos representantes de las universidades, en un entorno de desarrollo incipiente, caracterizó una visión de desarrollo poco influida por la omnipresente concepción político partidaria tradicional.

Instituciones con desarrollos reconocidos en ELSE (UBA, Litoral, Córdoba, Mendoza, Tucumán, entre otras) se asociaron – merced a políticas públicas tales como las convocatorias *Misiones Universitarias al Extranjero* y/o *Redes Interuniversitarias* – a instituciones con desarrollos inaugurales y escasa experiencia. La propia red habilitó, a su vez, redes internas de capacitación tanto en la temática como en la propia gestión institucional referida a Internacionalización de la Educación Superior.

El auge de programas de políticas públicas enfocadas en la promoción de la universidad argentina y el desarrollo de marcos institucionales de Internacionalización de la Educación Superior coincidió con el desarrollo del Consorcio y la articulación que la mayor parte de las universidades experimentaron. Así, representantes ante el Consorcio integraron misiones de Educación Superior a distintas regiones del mundo. De igual manera, la promoción de la certificación internacional CELU (Certificado Español Lengua y Uso) jerarquizó la consideración del español como lengua de la ciencia y también promovió desarrollos de orden económico como el Turismo Idiomático.

La incorporación del Consorcio al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) dispone un escenario aún incierto. La dinámica de las estructuras internas del Consorcio, la propia concepción de gestión exhibe ya algunos solapamientos. Los que se corresponden con aspectos administrativos seguramente encontrarán resolución en el discurrir del Consorcio integrado a la Comisión de Relaciones Internacionales.

En nuestro caso, nos interesa distinguir el aspecto central y el objetivo primordial de esta integración: que el Consejo Interuniversitario Nacional (es decir, los rectores de las universidades nacionales) haga propia la política lingüística que el Consorcio Interuniversitario ELSE promueve. Especialmente, en lo atinente a nuestro imprescindible vínculo con los hermanos de Brasil, en la región Mercosur.

6. Redes académicas como desarrollo local: Universidad Nacional de Río Cuarto

El caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto no difiere sustancialmente del resto de las universidades argentinas: las redes constituyen una parte significativa de los desarrollos institucionales y sobre las articulaciones que las mismas han promovido se han cimentado carreras de posgrado, experiencias de intercambio docente y estudiantil, análisis de instancias de doble titulación. La valoración de las redes de producción y difusión del conocimiento ha sido abordada por el Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto y el proceso de Evaluación Institucional (año 2019).

De todas maneras, y en relación con la temática específica de las lenguas, aún es materia pendiente la organización y consolidación de una estructura de carácter permanente que pueda contribuir con la consolidación de los procesos de Internacionalización de la Educación Superior. Un proyecto aprobado en 2019 por la Secretaría de Políticas Universitarias significó un acercamiento a tal propósito. A continuación, destacamos algunos aspectos de esta propuesta⁸. El actual contexto dificulta la continuidad del proceso, hasta diciembre del año 2019 el mismo había resultado un éxito. La irrupción de la pandemia ha modificado todo el esquema de dinámica institucional.

8 El desarrollo que sigue ha sido incluido en Dossier *Categorías e intervenciones gloto-políticas sobre las lenguas mayores de la región: (español-guaraní-portugués)* Daviña, Di Iorio y Wintoniuk (coord.) Año 8, N° 14, Julio 2020. Dossier Revista *La Rivada*. <http://www.larivada.com.ar/>

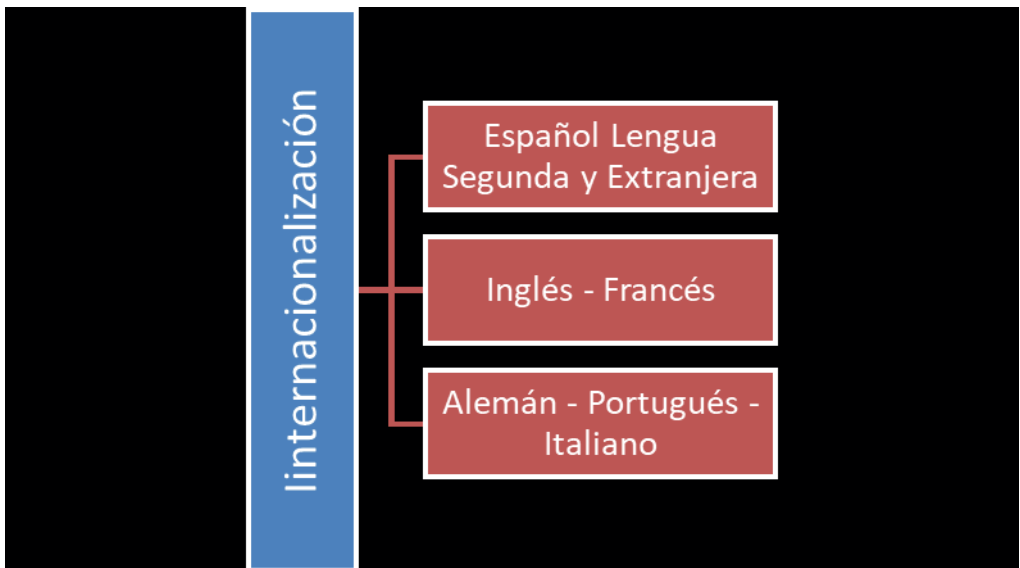
6.1 Programa Integral de Lenguas de la Universidad Nacional de Río Cuarto: el proyecto

La necesidad de promover un Programa Integral de Lenguas en la UNRC responde a una idea con cierta antigüedad en la institución universitaria. El contexto actual, sin embargo, acondiciona un escenario propicio para la gestión de las lenguas. La necesidad de pensar la tarea de la mano de los procesos institucionales de Internacionalización de la Educación Superior le otorga a la perspectiva un significativo interés en la discusión de la agenda pública (cf. Dandrea 2015, 2016).

Y la acción, integrada como parte de la gestión institucional, le imprime a la decisión sobre la lengua un carácter particular: consolida la perspectiva. Así, la acción abandona su estado transitorio y contribuye con un marco de carácter permanente. El gráfico 2, ilustra nuestro enfoque.

La estructura del proyecto que dio origen al programa da cuenta de lo destacado. Revisamos sus apartados a los efectos de advertir el contexto institucional en el que se gesta e integra la iniciativa. De allí su identificación como acción de Gobernanza Lingüística.

Gráfico 2: Planificación lingüística e Internacionalización de la Educación Superior



Recomponer la trama compositiva del proyecto – especialmente en lo atinente al rol de las lenguas en una planificación estructural de la Internacionalización de la Educación Superior – advierte sobre la magnitud que la perspectiva institucional alcanza en este proceso. Dicho de otro modo: aventurar la promoción y el desarrollo de capacitación en lenguas a un contexto siempre variable habilita un desarrollo anárquico de la Internacionalización, interpretando y respondiendo las demandas ocasionales, propiciadas por enfoques hegemónicos. La denominada Internacionalización *statu quo* (cf. Perrota, 2016). En el planteo discursivo del Programa Integral de Lenguas puede advertirse una recurrencia a la magnitud de las lenguas como elemento de desarrollo recurrente para la proyección institucional. Y ello en relación directa con marcos diversos en los que la competencia lingüística se invoca desde su carácter protagónico. Examinamos la articulación discursiva de estos aspectos en el planteo del proyecto al Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Relevancia del Proyecto y su consistencia con el Proyecto de Desarrollo Institucional de la Universidad

La promoción y el desarrollo de las lenguas experimentan un marcado interés en el contexto actual de la Educación Superior. Los recurrentes desarrollos tecnológicos, los macro procesos institucionales de Internacionalización de la Educación Superior, las experiencias de movilidad docente, administrativa y estudiantil y la creciente demanda de universidades argentinas para las experiencias internacionales de capacitación son algunos factores que orientan la planificación estratégica de las lenguas, en un entorno con características propias.

Los procesos de integración regional y los vínculos recurrentes que las instituciones universitarias practican a través de la docencia, la investigación y la extensión demandan competencias lingüísticas específicas, cuya adquisición sólo resulta viable si se conforman estructuras de carácter regular, con propuestas y actores efectivos.

La realidad de las lenguas es disímil en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Con su fundación en 1971, se incluyó el dictado del inglés como lengua extranjera en las primeras carreras de la UNRC. En 1974, con la asimilación de los Profesorados de inglés y de francés del Instituto de Ciencias, se creó un Departamento de Lenguas en que se formaban profesores de inglés y francés y, además, se dictaban cursos de idiomas para las dife-

rentes carreras de la universidad que se encontraba en su fase de creación. A esta oferta académica se sumó, en 1976, una cátedra para la enseñanza de italiano, en 1990 de alemán y en 1994 de portugués

En 2007, la UNRC se incorpora al Consorcio Interuniversitario ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera), estructura integrada a partir de 2018 en la Comisión de Relaciones Internacionales del Consejo Interuniversitario Nacional. Desde ese momento, se ha trabajado la formación de evaluadores CELU (Certificado Español Lengua y Uso) y la universidad funciona como sede examinadora del certificado.

La oferta de capacitación en lengua inglesa cuenta con una estructura regular que contempla cuatro niveles. Asimismo, acciones específicas (como la redacción académica en inglés) son contempladas por la organización de actividades en el transcurso del año calendario. Una Maestría en Lengua Inglesa, con cuatro cohortes dictadas, consolida la oferta académica y la capacitación en esta línea.

Distinto es el caso de otras lenguas. Pese al crecimiento sostenido de programas de internacionalización (MARCA, PILA, ARFITEC, ARFAGRI, entre otros), el desarrollo sostenido de capacitación en lenguas distintas del inglés deviene una actividad ligada a marcos circunstanciales, que resultan prioritarios de la mano de determinadas políticas públicas y que resultan transitorios. Así, por ejemplo, puede advertirse el caso del idioma francés, que ha revalorizado su consideración a partir de programas como ARFAGRI y ARFITEC. Las experiencias de la UNRC, en ese sentido, muestran también que la capacitación debe resultar progresiva y recurrente y que la necesidad de cumplimentar los cuatro niveles de formación (modo de equiparar una capacitación al nivel B1 del Marco de Referencia Europeo), componen una demanda efectiva para el logro de los objetivos efectivos de movilidad.

Desde la Secretaría de Postgrado y Cooperación Internacional de la UNRC y la Facultad de Ciencias Humanas la cuestión ha sido abordada en múltiples oportunidades. Inclusive con anclaje en la elaboración e implementación de diversos proyectos institucionales. De esta manera, en la actualidad se evidencia la necesidad de conformar un Programa Institucional de Lenguas.

El presente proyecto intenta dar respuesta a un aspecto consignado en el Plan Estratégico Institucional de la UNRC (2017-2023), aprobado por

Resolución de Consejo Superior 517/17. En el marco de incipientes acciones de cooperación internacional, se señala “débil participación en programas de movilidad estudiantil vinculados a países no hispano hablantes”. Lo mismo acontece con docentes, graduado y personal no docente. La limitación que supone la ausencia de competencias lingüísticas sobre lenguas distintas del inglés resulta un escollo que la institución debe sortear a los efectos del desarrollo efectivo de un área estratégica de Internacionalización de la Educación Superior.

Importancia del proyecto para la vida académica de la institución

Como se ha señalado, la UNRC exhibe la disponibilidad de programas diversos que admiten el intercambio internacional. En este contexto, el progresivo desarrollo de marcos de internacionalización ha favorecido el desarrollo de marcos específicos para la capacitación en lenguas. Los mismos, sin embargo, presentan dos características que dificultan la integración de esta formación en un programa estratégico de Internacionalización:

- a. Están determinados por la promoción de líneas específicas de Internacionalización, desde la concepción de las políticas públicas. Así, por caso, la UNRC dispuso ciclos de formación en lengua francesa originados en el crecimiento de los programas ARFAGRI y ARFITEC. Las dificultades presupuestarias que se tradujeron en una reducción de estos programas originaron, en consecuencia, una retracción en la disposición recurrente de estos espacios de formación.
- b. La formación en lenguas supone un proceso progresivo. De allí que la disposición de cursos – especialmente para los estudiantes – debe resultar permanente. Así, el cursado de niveles, siempre disponibles, habilita la consideración de países no hispanohablantes por parte de aquellos actores que consideran una instancia de intercambio y que pueden preparar su competencia lingüística respetando los tiempos necesarios.

De lo apuntado, resulta la importancia sustancial que este Programa Integral de Lenguas tiene para la Universidad Nacional de Río Cuarto. A ello, hay que agregar que la Facultad de Agronomía y Veterinaria ofrece un Doctorado Binacional en Ciencia, Tecnología e Innovación Agropecuaria conjuntamente con la Universidad Rural de Río de Janeiro (Brasil), que existen numerosos intercambios con Brasil integrados en el programa

MARCA, que la Facultad de Ingeniería tramita un Doctorado Binacional con Francia y que el alemán y el italiano resultan ofertas con significativo nivel de demanda por parte del estudiantado de la UNRC. De igual manera, la recurrente afluencia de extranjeros no hispanohablantes demanda la atención lingüística imprescindible para acondicionar los marcos de enseñanza aprendizaje.

Así, desde el convencimiento de la magnitud que las lenguas exhiben para la planificación de la Internacionalización de la Educación Superior, la UNRC ha consolidado el apoyo y la oferta recurrente en lengua inglesa. Con una disposición de los cuatro niveles, la cuestión lingüística no agota en esta capacitación su demanda. Con carácter cada vez más marcado, la necesidad de un Programa Integral de Lenguas se evidencia cada vez más. Durante 2019, desde la Secretaría de Posgrado y Cooperación Internacional de la UNRC se ha determinado avanzar con el apoyo para un cargo en lengua portuguesa. La posibilidad de complementar la propuesta con marcos específicos de capacitación en lengua francesa, italiana, alemana y español lengua segunda y extranjera proyecta una estructura de carácter integral que articula con una concepción estratégica de Internacionalización de la Educación Superior.

Pertinencia del proyecto dentro del área de influencia de la Universidad

El proyecto se traduce en una oportunidad significativa para todos los actores que forman parte de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Con una oferta académica de más de 50 carreras de grado; estudiantes, docentes, graduados y personal no docente de la UNRC advierten en los recurrentes marcos de intercambio institucional una oportunidad para la ampliación de los horizontes profesionales.

De igual manera, el crecimiento progresivo de las instancias de Internacionalización orienta la mirada de cada una de las cinco facultades que integran la UNRC (Humanas, Económicas, Ingeniería, Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales y Agronomía y Veterinaria) en potenciales articulaciones para avanzar en marcos de doble titulación.

Por otro lado, la afluencia recurrente de extranjeros no hispanohablantes presenta hoy una realidad que interpela a todo el sistema universitario argentino. Es necesario contar con marcos que puedan orientar acciones de respuesta para este tipo de demanda.

La posibilidad de contar con un Programa Integral de Lenguas posiciona a la UNRC con una estructura de carácter recurrente para la formación complementaria en lenguas. Y ello promueve una preparación planificada de las instancias de intercambio. Asimismo, amplía el abanico de opciones hacia aquellos países no hispanohablantes con los cuales la UNRC mantiene convenios internacionales, pero con los que resulta compleja la implementación de acciones por las limitaciones que supone el dominio de la lengua.

Cabe destacar que la Universidad Nacional de Río Cuarto recibe una gran cantidad de estudiantes provenientes de distintos puntos del país. Muchos de estos estudiantes no han experimentado viajes al exterior. La integración del sistema universitario proporciona un marco en el que el intercambio resulta una posibilidad concreta. Es importante para este estudiantado que la institución pueda ofrecer un ámbito recurrente de capacitación. La imposibilidad de formarse en una lengua determinada no puede resultar el escollo que impida la concreción de una acción de intercambio.

Oferta académica afín en la región

El proyecto no significa la creación de una carrera nueva. En lo que se refiere a la ciudad de Río Cuarto y su zona de influencia, la capacitación específica en lenguas puede requerirse de instituciones privadas. En la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC la oferta académica que dispone el Departamento de Lenguas promueve el cursado de trayectos de pregrado y grado, con objetivos y propósitos diferentes de la capacitación que requiere un proceso de Internacionalización.

Interpretamos que el potencial del presente proyecto, su particularidad, es la conformación de una estructura que oriente la planificación lingüística conjunta en un proceso estratégico de Internacionalización. En este sentido, contribuye con lo que denominamos un Diseño Glotopolítico de carácter institucional (cf. Dandrea 2014, 2015).

Población Objetivo

Como señalamos antes, los beneficiarios directos de este proyecto son todos los actores de la Universidad Nacional de Río Cuarto que puedan requerir la capacitación en lenguas. La propuesta refiere al cumplimiento

de cuatro niveles, a los efectos de compatibilizar la formación lingüística de que se trate (francés, alemán, italiano, portugués y español lengua segunda y extranjera) a un nivel B1 (marco de referencia europeo).

La posibilidad de contar con esta capacitación redundará en un incremento efectivo de los postulantes para programas de intercambio. Especialmente, con aquellos que no resultan hispanohablantes.

Objetivo General

Promover la Internacionalización de la Educación Superior, a partir de una gestión efectiva de las lenguas.

Objetivos Específicos

Originar una estructura de carácter recurrente orientada a la capacitación en lenguas extranjeras alternativas (francés, alemán, italiano y portugués).

Consolidar la capacitación sistemática en lengua española para docentes y estudiantes extranjeros no hispanohablantes.

Recursos disponibles para el proyecto

A los efectos de la conformación del Programa Integral de Lenguas de la UNRC, como se consignó antes, la institución ha dispuesto ya la cobertura del área de inglés (4 niveles) y el área de portugués. Asimismo, toda la infraestructura de la institución (laboratorios de idiomas, informática) está a disposición de las actividades derivadas del presente proyecto que así lo requieran.

La institución compromete, además, su predisposición para establecer los acuerdos-marco necesarios que resulten en la certificación internacional de las competencias lingüísticas adquiridas (a través de DAAD Servicio Alemán de Intercambio Académico, Alianza Francesa, Asociación Dante Alighieri, entre otros)

Resulta imprescindible, en tal sentido y considerando especialmente el carácter inaugural del presente proyecto, que un resultado satisfactorio del mismo pueda traducirse en la consolidación efectiva de los cargos solicitados: cinco cargos de docente adjunto dedicación semi-exclusiva (fran-

cés, portugués, italiano, alemán y español lengua segunda y extranjera), de manera tal que esta estructura integre de manera genuina una política estratégica de Internacionalización de la Educación Superior.

6.2 La aprobación del Programa Integral de Lenguas de la Universidad Nacional de Río Cuarto: Resolución 123 de 2019 (Secretaría de Políticas Universitarias)

Mediante la Resolución 123 de 2019, el Programa de Calidad Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias aprueba en el mes de junio de 2019 el proyecto correspondiente al Programa Integral de Lenguas de la UNRC. Entre los considerandos, el documento destaca:

“Que el proyecto tiene como objetivo la internacionalización de la Educación Superior a partir de una gestión efectiva de las lenguas”

“Que para ello propone crear una estructura orientada a la capacitación en lenguas extranjeras alternativas y consolidar la capacitación sistemática en lengua española para docentes y estudiantes extranjeros no hispanohablantes”

Es decir, la promoción de las lenguas a partir de macro procesos institucionales como los de Internacionalización de la Educación Superior resulta una estrategia atendible, especialmente para aquellas instituciones que no cuentan con estructuras consolidadas en tal sentido y cuyo potencial aún debe desarrollarse. La implementación del Programa consignó los siguientes resultados.

6.3 Implementación del Programa

Durante la etapa de implementación, la demanda de formación en lenguas exhibió la magnitud del área de vacancia. Alemán registró un total de 92 inscriptos. Un 72% para el nivel A1 y un 28% para nivel A2. Francés registró un total de 178 inscriptos. El 76% para nivel A1 y el resto para nivel A2. Italiano registró un total de 228 inscriptos. 84% para nivel A1 y el resto para nivel A2. Portugués, por su parte, un total de 163 inscriptos. El 68% para nivel A1 y el resto nivel A2.

La respuesta de la comunidad universitaria a la implementación del programa consignó, entre los propósitos del público inscripto, la necesidad de concretar un uso efectivo de los marcos de intercambio internacional. La necesidad de incorporar la competencia lingüística básica, consideran-

do destrezas mínimas para la comprensión y producción en lengua extranjera, motivó mayoritariamente la participación de estudiantes y docentes.

7. Conclusiones parciales

La implementación del Programa Integral de Lenguas explicita una realidad institucional cuyas características señalan la efectiva necesidad de atender la problemática de capacitación en lenguas extranjeras, a partir de una estructura efectiva.

Ahora bien, debe interpretarse que lo que aquí se consigna es una asignación de recursos. Y el financiamiento genuino de estas estructuras, especialmente a través de una articulación Estado Nacional – Institución universitaria, compone una efectiva acción de política lingüística. Por ello, la necesidad de considerar la gobernanza lingüística como una de las estrategias protagónicas en la planificación institucional de la internacionalización universitaria constituye una tarea que no puede soslayarse.

Mediante una asignación mínima de recursos (cinco cargos de profesor adjunto con dedicación semi exclusiva) ha resultado posible atender una demanda sistemática de docentes y estudiantes especialmente, cuyas participaciones se integran en marcos diversos de cursado de posgrado y movilidad docente y estudiantil.

El desafío, que demanda una articulación efectiva entre la Secretaría de Políticas Universitarias y la Universidad Nacional de Río Cuarto, es la consolidación de la estructura. A partir de su carácter estable, será viable atender otras direcciones de gestión que contribuyan con el desarrollo de un proceso institucional de Internacionalización de la Educación Superior.

Referencias bibliográficas

- Dandrea, F. (2015). *Articulación Lingüística y Cultural Mercosur I. El rol del español lengua segunda y extranjera en los procesos de Internacionalización de Educación Superior*. Río Cuarto: UniRío Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Dandrea, F. (2015). *Articulación Lingüística y Cultural Mercosur II. Gestión institucional del español lengua segunda y extranjera en la cooperación con Brasil*. Río Cuarto: UniRío Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Dandrea, F. (2016). *Tejiendo Redes. Diseño Glotopolítico Institucional Español Lengua Segunda y Extranjera. Política Lingüística e Internacionalización de la Educación Superior*. Río Cuarto: UniRío Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Dandrea, F. (2019). *Desde la Lengua. Gobernanza lingüística: aportes institucionales para la promoción del Español Lengua Segunda y Extranjera en la región Mercosur*. Río Cuarto: UniRío Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Del Valle, J. (2005). “La lengua, patria común: política lingüística, política exterior y post-nacionalismo hispánico”. En Wright, R.; Ricketts, P. (Eds.) *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny* (pp. 391-416). Newark Delaware: Juan de la Cuesta Monographs.
- Gacel-Ávila, J. (2018). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva*. Caracas: UNESCO-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Lauría, D. (2019). “Intervenciones institucionales y discursos oficiales sobre la lengua en la Argentina kirchnerista (2003-2015): medios de comunicación, ciencia, educación superior y turismo idiomático”. En Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (2019). *Ideologías Lingüísticas. Legislación, universidad, medios*. Buenos Aires, Biblos.
- Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad. Debates globales, acciones regionales*. Buenos Aires. Ediciones UNGS Universidad Nacional de General Sarmiento.

Capítulo 4

Migración estudiantil y requisitos lingüísticos: el caso de los estudiantes brasileños de Medicina en la UBA y el examen CEI

Student migration and language requirements: the case of Brazilian medical students at the UBA and the CEI exam

Ana Laura BROWN

Universidad Nacional de Tres de Febrero

Resumen

En los últimos años, las universidades argentinas comenzaron a recibir un gran número de estudiantes brasileños en la carrera de Medicina. En julio de 2018, la UBA implementó un requisito lingüístico para la inscripción al Ciclo Básico Común. A partir de ese momento los estudiantes extranjeros deben acreditar conocimiento de lengua española mediante la presentación de uno de los certificados especificados para tal fin.

En esta investigación nos proponemos contextualizar la implementación de este requisito, en particular del examen CEI (Certificado de Español Intermedio) y sus consecuencias inmediatas, desde la perspectiva de las políticas lingüísticas (Spolsky, 2009) y del *critical language testing*

(Shohamy, 2006). Con ese objetivo, caracterizamos los rasgos históricos de la migración brasileña hacia Argentina, realizamos un análisis documental de las normativas del Mercosur y de la Universidad de Buenos Aires y analizamos el constructo del examen.

Los resultados muestran que la migración para realizar carreras de grado está prevista y facilitada en la normativa del Mercosur, sin embargo, los aspectos lingüísticos no parecen haber sido adecuadamente contemplados. Esto puede deberse a las representaciones sociolingüísticas de la relación entre el portugués y el español, tanto a nivel gubernamental como estudiantil.

Palabras clave: evaluación; proficiencia, migración, representaciones

Abstract

In recent years, Argentine universities began to receive a large number of Brazilian students in the medical degree. In July 2018, the UBA implemented a linguistic requirement for enrollment in the Ciclo Básico Común. From then on, foreign students must prove their knowledge of the Spanish language by submitting one of the certificates specified for that purpose.

In this investigation we propose to contextualize the implementation of this requirement, in particular the CEI exam (Certificate of Intermediate Spanish) and its immediate consequences, from the perspective of linguistic policies (Spolsky, 2009) and critical language testing (Shohamy, 2006) With this objective, we characterize the historical features of the Brazilian migration to Argentina, we make a documentary analysis of the regulations of Mercosur and the University of Buenos Aires and we analyze the exam construct.

The results show that migration for undergraduate courses is planned and facilitated in Mercosur regulations, however, linguistic aspects do not seem to have been adequately contemplated. This may be due to the sociolinguistic representations of the relationship between Portuguese and Spanish, both at government and student level.

Key words: testing; proficiency; immigration; representations

1. Introducción

En los últimos años, las universidades argentinas comenzaron a recibir un gran número de estudiantes brasileños: según datos de la UNESCO, en 2016 el país recibió 9 219 estudiantes provenientes de Brasil. Muchos de ellos llegan para estudiar la carrera de Medicina: en la UBA en particular, ha sido notorio el incesante incremento de estudiantes de esa nacionalidad. Esta migración estudiantil generó toda una serie de dispositivos de organización: residencias, agencias que gestionan la inscripción y el alojamiento, cursos de apoyo para el estudio y cursos de español específicos. En 2018, la UBA implementó un requisito lingüístico: para poder inscribirse al Ciclo Básico Común (en adelante, CBC)¹, a partir de julio de ese año se requiere de los estudiantes extranjeros la acreditación de conocimiento de lengua española mediante la presentación de uno de los certificados especificados para tal fin.

En esta investigación nos proponemos contextualizar la implementación del requisito lingüístico en la UBA y sus consecuencias inmediatas. En primer lugar, desarrollaremos algunas herramientas conceptuales para pensar la relación entre lenguas y migraciones, las representaciones socio-lingüísticas y el lugar de los exámenes de lengua en tanto mecanismos de política lingüística. En segundo lugar, caracterizaremos la migración brasileña hacia Argentina y los marcos legales del Mercosur para la movilidad de los ciudadanos dentro de la región. Luego, expondremos cuáles son los requisitos lingüísticos impuestos por la UBA y caracterizaremos el Certificado de Español Intermedio (en adelante, CEI). Además, analizaremos algunos datos del segundo semestre de 2018 a la luz del relevamiento bibliográfico. Finalmente, ofrecemos algunas conclusiones para caracterizar las diferentes dimensiones del fenómeno.

2. Contexto conceptual

La relación entre lenguas y migraciones es objeto de reflexión teórica desde distintos puntos de vista. Según Gutiérrez (2013), la lengua influye en

1 El CBC es el primer año de todas las carreras de la UBA. Tiene dos materias obligatorias para todas las carreras: “Introducción al conocimiento de la sociedad y el estado” e “Introducción al pensamiento científico”. Luego, según la carrera de la que se trate los estudiantes deben cursar otras cuatro materias. Generalmente se cursa en forma presencial, en un año (tres materias por cuatrimestre). También existe otra modalidad de cursada denominada UBA XXI, que permite cursar a distancia algunas de las materias.

las migraciones en dos factores: por un lado, la pertenencia a una misma comunidad lingüística aumenta la probabilidad de integración y la de conseguir empleo; por otro, la existencia de comunidades previas de migrantes habilita redes y capitales sociales acumulados. Pero, además de compartir una lengua, es necesario que los migrantes desarrollen otras competencias socioculturales: se puede compartir una lengua, pero cada comunidad de habla pondrá en juego información pragmática, sociolingüística y semántica en diferentes formas (Sorolla Fernández, 2011). En nuestro caso de estudio, si bien no se trata de la misma lengua, la situación de proximidad entre ambos idiomas favorece, como veremos, una representación de similitud muy alta y esto afecta también la autopercepción sobre las destrezas y habilidades que los estudiantes poseen en español: los estudiantes brasileños suelen tener una “ilusión de competencia espontánea” (Celada y Rodrigues, 2004), representación a partir de la cual, en muchos casos, no juzgan necesario estudiar formalmente la lengua.

En forma concomitante al fenómeno del aumento de la migración de estudiantes brasileños, la UBA impuso un requisito lingüístico para el acceso al CBC que funciona como una política lingüística. Spolsky (2004) identifica tres componentes en las políticas lingüísticas: las creencias, las prácticas concretas y la gestión. Las *creencias* son las ideologías detrás de las políticas; las *prácticas concretas*, lo que realmente hacen los hablantes y los gestores en los diferentes contextos y la *gestión*, los actos específicos para gestionar y cambiar la conducta. Dado que las políticas lingüísticas pueden ser explícitas o abiertas, como por ejemplo un examen, un currículo, una ley, o bien implícitas, solo observables en las prácticas *de facto*, Shohamy complementa esta propuesta y suma el concepto de *medios: means through which policies are introduced and incorporate the hidden agendas of language policy* (2006:52). La investigadora señala que en muchas ocasiones las prácticas concretas entran en abierta contradicción con las políticas declaradas; es por ello que para poder analizar los efectos de una política lingüística es necesario observar las prácticas concretas a través de las cuales se implementa. Los exámenes de lengua son al mismo tiempo la aplicación de una política lingüística y, podemos agregar, una política en sí mismos. Es por ello que los exámenes conllevan efectos que muchas veces no son evaluados por las autoridades que introducen los *tests*. También se utilizan para determinar el prestigio y estatus de una lengua; para estandarizar y perpetuar su corrección y para suprimir la diversidad lingüística. De esta manera se los considera herramientas para manipular la lengua (Shohamy 2006:94).

3. Antecedentes de migración brasileña hacia Argentina

Según Pellegrino (2009), la región que actualmente ocupa el Mercosur ha compartido movimientos poblacionales a lo largo del tiempo; con el trazo de las fronteras, estos se han convertido en migraciones internacionales. En el caso de la migración brasileña hacia Argentina, observa que esta no ha sido históricamente significativa y es bastante menor a la de otros países limítrofes, como Bolivia y Paraguay². Gallero (2016) señala que pueden distinguirse dos dinámicas migratorias de brasileños hacia Argentina: una antigua, localizada en regiones fronterizas como Misiones y Corrientes y otra, poco significativa pero más reciente, con destino en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). El Nordeste concentra casi el 53% de los migrantes, ubicándose en primer lugar la provincia de Misiones y luego, Corrientes (Gallero, 2016:11). La investigadora señala la existencia de perfiles típicos en la migración hacia el AMBA: uno constituido por gerentes de empresas -favorecido por los intercambios comerciales a partir de la constitución del Mercosur-; un segundo perfil, caracterizado por migrantes que se dedican a servicios lingüísticos (traducciones, enseñanza del portugués y actividades vinculadas con la cultura) y un tercero que realiza trabajos manuales y de baja calificación. Señala que al ser un escaso número con heterogeneidad laboral su integración social se ve facilitada. En síntesis, hasta ahora los estudios sobre migración no han dado cuenta del fenómeno de la migración estudiantil, probablemente por ser bastante reciente.

4. Marco legal migratorio del Mercosur

Para analizar las condiciones de movilidad dentro del espacio regional es necesario revisar cuáles son los acuerdos del Mercosur. La constitución de esta entidad implica un acuerdo interestatal y no supranacional, como lo es, por ejemplo, la Unión Europea. Esto implica que, a pesar de la existencia de órganos como el PARLASUR, cada norma debe ser refrendada por una ley nacional (Aguirre, Mera y Nejamkis, 2010: 59)³. En cuanto a

2 El porcentaje de la población brasileña en Argentina era, respectivamente de 10.4% en 1960; 8.4% en 1970; 5.7% en 1980; 4.3% en 1991 y 3.7% en 2001 (Pellegrino, 2009: 19). Según el censo de 2010, la población brasileña ascendía a 1,5%

3 Las competencias del PARLASUR se vinculan con el monitoreo y la producción de informes sobre los procesos de integración y el refrendado de las normas en cada uno de los Estados miembros.

la movilidad, existe el postulado de libre circulación: el migrante, al atravesar las fronteras de los Estados miembros, no pierde sus atributos de ciudadanía. Esto posibilita, al menos legalmente, evitar los problemas de irregularidad migratoria y favorecer el acceso a políticas públicas en el país receptor. En su análisis, los investigadores concluyen que esta voluntad regional entra en contradicción con las leyes de cada país, aunque en el caso de la Argentina, la ley 25 871 (Ley de Migraciones, 2010) señala el derecho humano a migrar y establece una política regional inclusiva hacia los ciudadanos del Mercosur (Aguirre, Mera y Nejamkis, 2010: 67).

Dentro de este contexto general, el Mercosur estableció una serie de protocolos que favorecen el intercambio académico en la región. Existen protocolos de reconocimiento de los certificados de nivel primario y medio no técnico ([Decisión CMC N° 04/94](#)), técnico ([Decisión CMC N° 07/95](#)), así como de los títulos de grado emitidos por instituciones terciarias y universidades reconocidas, con el fin de realizar estudios de posgrado, actividades de docencia y académicas ([Decisión CMC N° 08/96](#) y [Decisión CMC N° 04/99](#)). Es por ello que los estudiantes brasileños que deciden migrar para estudiar una carrera de grado en Argentina no deben revalidar su título de nivel secundario, ni aprobar las llamadas materias de “formación nacional”.

En cuanto a la acreditación de carreras de grado en la región, en 1998 la reunión de Ministros del Mercosur aprobó un Memorandum de Entendimiento en el cual consideró el diseño del Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras (MEXA), un procedimiento que posibilitaba acreditar carreras en Medicina, Ingeniería y Agronomía mediante el establecimiento de comités de pares regionales y la aplicación de los parámetros comunes de calidad definidos por las Comisiones consultivas de expertos, en las instituciones de educación superior de los países miembros del Mercosur que así lo solicitaran (Zarur Miranda, 2008). Este mecanismo fue luego reemplazado por el Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias del Mercosur (ARCU-SUR, Decisión CMC N° 17, diciembre de 2008). Es decir que los estudiantes de grado del Mercosur, en particular de la carrera de Medicina, cuentan con un marco normativo que avala su movilidad regional.

En síntesis, si bien la migración general de brasileños hacia Argentina no fue históricamente significativa, en los últimos años, y gracias a la existencia de un marco legal favorable, ha comenzado a aumentar una migra-

ción específica: la de estudiantes que vienen a Argentina a estudiar carreras de grado, especialmente Medicina.

5. El requisito lingüístico en la Universidad de Buenos Aires

La Resolución de Consejo Superior 3836/11 de la UBA establece un régimen de admisión de estudiantes extranjeros e internacionales para realizar carreras de grado. Los primeros son aquellos que buscan realizar carreras de grado completas; los segundos, aquellos que se proponen realizar estudios o actividades parciales en una o más unidades académicas de la Universidad. El régimen de clasificación por residencia sigue lo indicado en la Ley 25 871 citada anteriormente. En su artículo 41, la Resolución estipula, por primera vez, un requisito lingüístico y los mecanismos para acreditarlo:

Art. 41- Todos los estudiantes no hispanohablantes deberán poseer un nivel de conocimiento y uso del español correspondiente a la “etapa de autonomía” de la escala de la Universidad, equivalente al nivel B1+ del Marco de Referencia Común Europeo (MCER). El postulante deberá acreditar estos conocimientos con el Certificado de Español Intermedio (CEI) o Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU) Intermedio. De no poseer estos certificados, deberá rendir y aprobar el nivel intermedio del examen a distancia de la Universidad de Buenos Aires. En el caso de aquel alumno que no alcanzara acabadamente este nivel de idioma, la Universidad podrá ofrecerle cursos de nivelación y/o tutorías lingüísticas. La Universidad ofrecerá a los estudiantes no hispanohablantes la oportunidad de rendir los conocimientos necesarios y emitirá el Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU) cuando corresponda.

Este requisito -impuesto en 2011- no fue exigido hasta el julio de 2018, momento en el cual se comenzó a solicitar para la inscripción al CBC. El requisito comenzaba a regir en el segundo cuatrimestre y los estudiantes tenían hasta el 30 de noviembre para presentar su certificado. En septiembre, el Consejo Superior de la UBA sancionó una nueva resolución (Res. 1197/2018), elevando el nivel requerido de lengua e incorporando tácitamente nuevos exámenes:

Art. 35 - Todos los estudiantes cuyo título de nivel secundario provenga de una institución sita en un país no hispanohablante deberán

poseer un nivel mínimo de conocimiento y uso del español equivalente al nivel B2 del Marco de Referencia Común Europeo (MRCE). El postulante deberá acreditar el nivel de español requerido a través de cualquiera de las certificaciones otorgadas por la Universidad de Buenos Aires.

Esto se debe a que, en marzo de 2016, la UBA había firmado un Memorándum de entendimiento con la Universidad de Salamanca para formar parte del Sistema Internacional de evaluación de la Lengua Española -en adelante, SIELE- (Res. 4480/2016). Es por esto que el examen del SIELE pasa a ser considerado como elaborado en la UBA, a la par del CELU (Certificado de Español Lengua y Uso, administrado por el Consorcio Interuniversitario ELSE, del que la UBA forma parte) y el CEI (elaborado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA).

6. El examen CEI

El Certificado de Español Básico (CEB) y el Certificado de Español Intermedio (CEI) se tomaron por primera vez en 1996, luego de tres años de investigación, desarrollo y pruebas piloto. En el año 2001 comenzó a tomarse también el Certificado de Español Avanzado (CEA). Las tres certificaciones fueron desarrolladas por equipos de docentes especialistas en el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, a partir de la experiencia acumulada en la enseñanza de español desde la creación del Laboratorio en 1991. Según Prati (2007), las certificaciones intentaron responder a la demanda mayoritaria de los estudiantes de español de aquellos años: una certificación que cumpliera la función de cerrar una etapa y que pudiera ser presentada en ámbitos laborales y educativos. Sin embargo, también se detectaba una demanda creciente por certificaciones “llave”: es decir, aquellas que habilitan el ingreso a estos espacios:

[...] es cada vez más importante el interés, que proviene de las instituciones y empresas brasileñas, que requieren una certificación de conocimiento de español otorgada por países hispanohablantes del Mercosur, considerando el intercambio renovado de estudiantes y profesionales entre estos países y su necesidad de tener un dominio avanzado de la lengua (Prati, 2007: 20).

Atendiendo al uso mayoritario que se le daría a la certificación, se definió que se diseñaría un examen “de conocimiento y uso del español como lengua general, de nivel intermedio, que permitiera trabajar o estudiar en medios de habla hispana” (Prati, 2007: 20).

A partir del surgimiento del Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU)⁴, en 2004, con una definición de lengua muy similar, el CEI comenzó a centrarse más en habilidades académicas, para dar respuesta a la demanda de certificación de los estudiantes.

Según datos del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, el examen CEI pasó de tener alrededor de 60 candidatos por toma cuatrimestral a 2 740 solo en el segundo cuatrimestre de 2018, luego de la entrada en vigencia del requisito lingüístico. El porcentaje de estudiantes brasileños que rinden el examen pasó de ser de menos del 10% al 90% en las últimas tomas. Uno de los fenómenos más llamativos fue que los mismos estudiantes se presentaron más de una vez, en la urgencia por obtener la certificación, debido a la presión ejercida por el requisito impuesto en julio de 2018.

7. Análisis del examen

El examen CEI presenta dos secciones: una escrita y una oral; se debe aprobar ambas para obtener la certificación. La prueba escrita tiene tres partes: en la primera, se evalúa comprensión auditiva a partir de la escucha de un audio; en la segunda hay dos actividades de comprensión lectora y en la tercera, dos actividades de producción escrita. La prueba oral tiene dos partes: una conversación informal de inicio y luego, el estudiante debe comentar una lámina sobre un tema general de la agenda social.

Analizaremos a continuación los ítems de examen en cuanto a su formato (Alderson, 1998), temática de la muestra de lengua utilizada como disparador (en adelante, *input*) y tipo de habilidad evaluada. Tomaremos como corpus de análisis el cuadernillo con exámenes disponible en el sitio web del examen.

4 El CELU es administrado por un Consorcio Interuniversitario conformado por universidades nacionales de todo el país. La UBA es parte de ese Consorcio, pero mantuvo las certificaciones que tenía hasta ese momento, dado que atendían a otro público y necesidades.

Actividades de comprensión auditiva

El cuadernillo presenta tres actividades de comprensión auditiva. En la actividad A, se presenta una entrevista radial a una especialista en urbanismo, que desarrolla cuestiones sobre las grandes ciudades, especialmente en países en desarrollo. La consigna es “Tomando la información de la entrevista, usted debe contestar por escrito una pregunta de su profesor de la Universidad: ¿Qué oportunidades brinda una gran ciudad?”. Las tareas a resolver por el estudiante son comprender el diálogo y tomar notas. Esto implica identificar quién toma el turno de habla en cada caso y comprender la interacción entre preguntas y respuestas. La actividad requiere la reorganización y jerarquización de la información obtenida. Como toda propuesta de evaluación de la comprensión auditiva que no involucre la interacción con otros es mediada: la organización de la escritura dará cuenta de la comprensión de la información. Sin embargo, aquí hay dos etapas: por un lado, comprender y apuntar; por otro, escribir. Esta tarea se asemeja a las que demanda una clase universitaria.

Las actividades B y C proponen la escucha de un *podcast* en el que un locutor comenta la biografía de un cantante de tango, en la que se menciona como contexto el vínculo cultural entre Argentina y Uruguay. En este caso se trata de un monólogo. La actividad C propone el visionado de un video en el que una artista plástica explica su obra, vinculada a la descripción de los colores de piel de las personas. En ambos casos, la tarea de escritura es semidirigida, ya que se ofrecen frases a completar con la información obtenida. Esta tarea pone el foco en la construcción adecuada de las frases en contexto, más que en la reorganización de la información.

En síntesis, las actividades de comprensión auditiva requieren necesariamente dos pasos: comprensión y reelaboración de la información, ya sea en el plano textual u oracional. Los *inputs* son reales –no grabados para el examen– y presentan temas generales que abordan problemáticas socio-culturales, presentados originalmente en medios de comunicación masiva.

La cuestión de la comprensión de audio sin posibilidad de interacción directa es pertinente para el nivel y propósito evaluados. En los meses siguientes a la imposición del requisito lingüístico hubo varias notas periodísticas en medios masivos de comunicación sobre el tema. En una, esta cuestión aparecía problematizada: el diario *La Nación* tituló su nota “Profesor ¿puede *falar* más lento? Los estudiantes brasileños transforman la Facultad de Medicina” (3/8/2018). De esta manera, observamos que la

comprensión auditiva, que potencialmente utilizarán los estudiantes para participar de las clases, es un elemento relevante a considerar en la evaluación.

Comprensión lectora

Las actividades 2 y 3 del examen proponen la evaluación de la comprensión lectora a partir de la lectura de un *input* relativamente extenso, real y proveniente de medios de circulación masiva o de contextos universitarios. Encontramos, por ejemplo, una entrevista a un científico en la que se discuten cuestiones relacionadas con cronobiología, que podríamos adscribir al género de divulgación científica; un fragmento de una nota de la revista de la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA sobre los libros y los libros electrónicos; fragmentos de un ensayo académico sobre los intelectuales y su rol social; un fragmento de un texto de una socióloga de la cultura sobre tramas sociales. Los textos tienen cierto nivel de especificidad y tienen el objetivo de informar detalladamente y/o argumentar sobre los conceptos que se exponen. Se trata de textos que podrían encontrarse en el material de lectura del CBC: no necesariamente de especialidad, pero sí complejos en cuanto a su vocabulario y estructura.

Los ítems de examen para evaluar la lectura en estos casos son: preguntas de opción múltiple con tres opciones, respuesta breve a preguntas, evaluación de afirmaciones en términos de verdadero o falso y justificación de la elección, elección del párrafo que mejor sintetice la propuesta del texto (entre tres opciones). Se solicitan operaciones tanto de *scanning* (lectura general del texto) como de *skimming* (lectura de detalle). Además, se evalúa la comprensión general del propósito, enunciador y destinatarios del texto.

La actividad 3 también propone actividades de lectura, centradas, esta vez, en la interpretación de gráficos e infografías, completamiento de resúmenes y preguntas de opción múltiple. Los textos de esta actividad son textos de divulgación científica, centrados en las ciencias naturales: noticias de investigaciones con animales o de ecología, todos de circulación masiva en medios gráficos.

Producción escrita

Las actividades 4 y 5 del examen proponen la escritura de textos breves. En el caso de la actividad 4, esta presenta textos breves a partir de los cuales los

estudiantes deben escribir textos de opinión en los que argumenten. Encontramos como *input* un fragmento de una noticia periodística sobre el turismo de la pobreza, en la que se problematiza las ventajas y desventajas de la cuestión. Se le propone al estudiante que escriba una nota breve para un *blog*, en la que presente el problema y una opinión al respecto. La actividad 5 propone la escritura de comunicaciones personales, por ejemplo, correos electrónicos. En una de las actividades se ofrece como *input* una noticia sobre un ciclo de cine ambiental y se le propone al estudiante escribir una invitación a sus compañeros, destacando la importancia del evento.

En todas las consignas de producción escrita se explicita el objetivo del texto (opinar, invitar, persuadir), se lo sitúa en una situación y se especifica el medio en el que circulará. El propósito de incluir *inputs* como disparadores de la escritura es que los estudiantes puedan contextualizar el tema y utilizar el léxico leído en sus propias producciones.

Producción oral

Los estudiantes acceden a la instancia oral una vez aprobada la parte escrita. Se trata de una instancia breve (aproximadamente diez minutos) en la que el estudiante se entrevista con dos docentes: con uno interactúa y el otro actúa, como observador. En la primera parte se dialoga informalmente sobre los intereses del estudiante, su vida en Buenos Aires y otros temas generales. En la segunda, se le presenta una lámina que contiene infografías, gráficos y/o fragmentos de información breve. Estas láminas abordan temas de problemática social como el uso de las bicicletas en la ciudad, el uso de las redes sociales, la duración de las licencias de maternidad y paternidad en diferentes países, etc. Se le propone al estudiante que analice durante unos minutos la lámina y que elabore un comentario breve sobre el tema presentado. Finalmente, el estudiante y el evaluador dialogan brevemente sobre lo expuesto.

La evaluación se centra en la capacidad de interactuar con hablantes de español de una manera suficiente y apropiada: es decir, comprensible, acorde a la situación y poniendo en juego diferentes operaciones discursivas: explicar, argumentar, fundamentar. La pronunciación y el uso adecuado del léxico y las estructuras gramaticales esperadas están en relación con el nivel y la tarea.

En síntesis, las actividades del examen CEI se corresponden con la finalidad del examen y con el nivel que se pretende evaluar: las habilidades de escucha, comprensión, producción e interacción necesarias para iniciar una carrera universitaria en español.

Fenómenos observados en el primer cuatrimestre de requisito lingüístico

Los números indican, como mencionábamos más arriba, un fuerte incremento en la cantidad de inscriptos al examen. Dentro de estos números, hay que considerar que los estudiantes rinden repetidamente el examen; es decir, que un mismo estudiante puede haber participado de las tres tomas (agosto, octubre y noviembre de 2018). Este fenómeno puede relacionarse con varios factores: en primer lugar, la presión burocrática para contar con el requisito lingüístico en el tiempo requerido; en segundo lugar, las representaciones sobre la evaluación que pueden tener estos estudiantes y, en tercer lugar, las representaciones de transparencia que tienen los estudiantes brasileños con respecto al español. Desarrollaremos a continuación estas dos últimas cuestiones.

En cuanto a las representaciones sobre evaluación, es necesario revisar el sistema de acceso a la educación superior en Brasil. Históricamente, este ha sido muy restringido y los exámenes de ingreso, llamados *vestibulares*, constituyen un rito de pasaje de fuerte peso social. Da Silva Xavier Barrios (2014) señala que se trata de una antigua herramienta de exclusión social: existen, con diferentes formatos, desde 1915. En 1925, con la Reforma Rocha Vaz se volvieron aún más excluyentes ya que no alcanzaba con aprobar el examen, sino que, además, se seleccionaba por orden de mérito en las notas para asignar las vacantes. Con la primera *Lei de Diretrizes* (4924/61) se unificaron los exámenes por región y tipo de carrera y en 1965 comienzan a utilizarse métodos objetivos de evaluación como el *multiple choice*. En este período hubo una ampliación del acceso, debida principalmente al aumento de la movilidad social que ejercía presión sobre el sistema universitario. El siguiente momento en el que se asiste a un cambio en el sistema es con la *Lei de Diretrizes e Bases* de 1996. El ingreso a la educación superior en Brasil se caracteriza por el poco acceso de los estudiantes provenientes de la red pública de enseñanza y el claro predominio en la obtención de vacantes por parte de aquellos estudiantes que han asistido a escuelas privadas y/o a cursos específicos de preparación de examen, denominados *cursinhos*.

En 1998, el Estado brasileño introdujo un examen al fin de la enseñanza media, denominado *Exame Nacional de Ensino Medio* (en adelante ENEM). La introducción de este examen supuso una intervención fuerte en varios aspectos: como política pública se trató de una primera medida hacia la centralización del proceso de acceso universitario en manos del Estado. En términos técnicos, se opuso un modelo de examen completamente diferente al de los *vestibulares*. Esta acción genera efecto retroactivo: el efecto de un examen en la enseñanza que le precede (Alderson y Wall, 1993; Bailey, 1996). Numerosos estudios dan cuenta de la influencia de la introducción de exámenes en los sistemas educativos, tanto en los currículos como en las prácticas docentes (Shohamy, Donitsa-Schmidt y Ferman, 1996; Scaramucci, 2002, entre otros). En la actualidad, muchas universidades utilizan el ENEM para el acceso, en reemplazo total o parcial de los *vestibulares*.

Mientras que los *vestibulares* se caracterizan por basarse en la *Teoría clásica de los tests* y por estar centrados en contenidos, el ENEM se desarrolló siguiendo una idea de evaluación de habilidades. En 2009, además, se comenzó a utilizar un modelo psicométrico que garantiza confiabilidad estadística: la *Teoría de respuesta al ítem*⁵ Además, desde la toma de 2010 comenzaron a evaluarse conocimientos de inglés o español, a elección de los estudiantes. Esta incorporación estaba en consonancia con la entrada en vigencia de la ley 11 161, que garantizaba la oferta obligatoria de español desde la *quinta série* de la enseñanza primaria. Actualmente, esa ley está derogada, pero la sección de español del ENEM continúa evaluándose.

En el informe “El mundo estudia español” elaborado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España leemos:

En las pruebas de acceso a la universidad el español sigue siendo la lengua extranjera más solicitada, tanto en el ENEM (Examen Nacional de Enseñanza Media), que es el referente para prácticamente todas

5 Los exámenes elaborados a partir de la Teoría Clásica de los Tests (TCT) presentan algunos problemas psicométricos en cuanto a su confiabilidad. Las puntuaciones no son invariantes respecto del instrumento utilizado, es decir, tres tests diferentes darán resultados diferentes (Tornimbeni, Pérez y Olaz, 2008:213). En cambio, la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) se basa en otros modelos estadísticos que permiten que la dificultad esté acorde con la muestra, permitiendo seleccionar a los mejores candidatos con un único instrumento (Bandeira Andriola, W., 2011). Este modelo asegura estadísticamente que un aumento en la mejora de las notas se debe a una mejora de los candidatos y no es el reflejo de una prueba más fácil (da Silva Xavier Barrios, 2014).

las universidades federales y estatales a la hora de seleccionar a sus alumnos, como en el vestibular (prueba de acceso de las propias universidades), aunque en este último caso un número indeterminado de universidades está optando por examinar solo el inglés. Si bien la elección del español para la prueba es un dato relevante del interés que pueda despertar entre los estudiantes, hay que tener en cuenta que muchos lo eligen por la aparente facilidad que supone la proximidad con la lengua materna (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2018:119).

A este dato podríamos sumarle el hecho de que no todos ellos han estudiado la lengua en la escuela media, sobre todo desde la derogación de la ley 11 161 en 2016.

Por otro lado, existe una tendencia entre los estudiantes brasileños a rendir tanto el ENEM como los *vestibulares* en numerosas ocasiones: por un lado, para familiarizarse con el formato de examen y la experiencia y por otro, porque muchas veces no logran obtener los puntajes necesarios para acceder a las vacantes. En 2018⁶, de las 10 779 086 vacantes ofrecidas, quedaron remanentes 2 869 597, es decir, estas vacantes no fueron ocupadas por ningún estudiante. Es importante destacar que solo 823 843 de las vacantes ofrecidas son para el sistema público de enseñanza; las 9 955 243 restantes, pertenecen al ámbito privado. Estos números muestran el peso del sistema privado en la enseñanza universitaria brasileña y la dificultad para acceder a una vacante en el ámbito público. Teniendo en cuenta estos antecedentes, muchos de los estudiantes que llegan a la UBA vienen, por un lado, de intentar ingresar a la universidad en Brasil por varios años y, por otro, de la experiencia de haber estudiado y rendido exámenes estandarizados de comprensión lectora.

Este punto nos lleva a la segunda cuestión, la de las representaciones de la lengua a partir de la proximidad. Como veíamos más arriba, la “ilusión de competencia espontánea” hace que los estudiantes no encuentren necesario estudiar español porque creen que pueden desempeñarse discursivamente sin hacerlo. Es por ello que se trata de encontrar la justa medida de una cercanía (Kulikowski y González, 1999): el reconocimiento de que, si bien ambas lenguas son muy próximas, sin un estudio formalizado será

6 Según el Censo universitario publicado por el INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

difícil que puedan resolver una gran cantidad de situaciones de uso de la lengua, especialmente con fines de estudio.

Celada (2010) señala la necesidad de trabajar, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español por parte de lusohablantes, con las imágenes que tienen que ver con la propia lengua, por un lado, y con las imágenes sobre el español. También encuentra que las marcas que ella detecta en el portugués brasileño (la división entre escritura y oralidad en el complejo proceso de producción de la lengua nacional) aparecen y afectan a los sujetos de forma determinada. En cuanto a la cuestión de la utilidad de la lengua, cita una frase frecuente de los estudiantes: “*Estudar espanhol?! Precisa mesmo?!*” – (“¿Estudiar español? ¿Para qué?, nuestra traducción) y señala que a partir del estudio de Vieira esta también se reformula como “*Estudar espanhol?! Para quê? Nem no vestibular cai*” (“¿Estudiar español? ¿Para qué? ¿Si ni siquiera lo toman en el vestibular!, nuestra traducción) (citada en Celada, 2010: 41). Vemos aquí que queda planteada la representación de la lengua y su utilidad asociada a la evaluación en los exámenes de ingreso a la universidad. La pregunta que queda abierta es cómo se verá afectada en el futuro esta representación, ahora que existe un requisito lingüístico para estudiar una carrera, al menos para la población de estudiantes migrantes que desea hacerlo en la UBA.

8. Conclusiones

La migración de brasileños a la Argentina no ha sido significativa a lo largo de la historia. Sin embargo, la creciente cantidad de jóvenes de esa nacionalidad que vienen a estudiar su carrera de grado a nuestro país nos invitó a reflexionar sobre varias cuestiones y nos permitió identificar los roles de tres actores en este proceso: los gobiernos, las universidades y los individuos.

En primer lugar, en cuanto al rol gubernamental encontramos que tanto el marco legal del Mercosur, como la ley de Migraciones nro. 25 871, allanan el camino para que esta migración sea posible. Con respecto a la internacionalización de la educación superior, el Mercosur ha desarrollado mecanismos de acreditación de carreras como el ARCU-SUR. De esta forma se han previsto marcos para evitar la revalidación de los tramos de formación previos y facilitar la cursada de carreras de grado en el espacio regional. Sin embargo, el aspecto que no fue facilitado ni previsto fue el lingüístico, lo cual es llamativo, teniendo en cuenta que desde el Protocolo

de Ouro Preto (1994), el Mercosur había establecido como lenguas oficiales el español y el portugués.

En segundo lugar, en cuanto al rol de las universidades, vimos que la UBA cuenta con los exámenes CEB y CEI desde 1996, con el CEA desde 2001 y es parte del Consorcio Interuniversitario que administra el CELU desde 2004. A su vez, ya había establecido un requisito lingüístico en 2011 a través de una resolución de su Consejo Superior. La decisión de aplicar esta resolución en julio de 2018 y de luego modificarla en septiembre de ese mismo año motivó una serie de fenómenos que en esta investigación abordamos desde la perspectiva de las políticas lingüísticas y el análisis crítico de exámenes, en particular en el caso del examen CEI.

La introducción del requisito lingüístico de español por parte de la UBA no tuvo justificación explícita en la normativa. Sin embargo, y tal como señala Shohamy, los exámenes constituyen un medio para poner en práctica una política lingüística. Es en el formato de cada examen de lengua donde podemos relevar una forma diferente de construir el objeto de evaluación: su constructo. En ese sentido, es necesario considerar que las diferentes certificaciones tienen constructos y objetivos diferentes, cuestión que debe ser tenida en cuenta al elaborar la normativa y planificar el efecto retroactivo.

El CEI es un examen centrado en las cuatro destrezas para el nivel intermedio en el que se proponen tareas posibles y reales en la vida cotidiana de los estudiantes. De nuestro análisis de las muestras ofrecidas surge que las actividades del examen están alineadas con este objetivo y con el nivel B2 del MCER, ya que proponen tareas vinculadas al quehacer de un estudiante de nivel intermedio en su ingreso a la universidad.

En los resultados del primer semestre posterior a la imposición del requisito observamos un fuerte incremento en el número de estudiantes y la tendencia a presentarse al examen repetidamente. La presión burocrática, la presuposición de facilidad de la lengua y la práctica con exámenes estandarizados favorecen la presentación al examen sin estudios previos.

La introducción de exámenes siempre conlleva un efecto retroactivo, es decir, un efecto social y un efecto en la enseñanza que les precede. El caso analizado ofrece una oportunidad de planificar un efecto retroactivo *ex post facto* que contribuya al aprendizaje del español y la integración exitosa de los estudiantes brasileños en la UBA.

Agradecimientos

Agradecemos a la Prof. Alejandra Elichabe, Directora del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, el facilitarnos los datos del examen CEI.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, O; Mera, G.; Nejamkis, L (2010). Políticas migratorias e integración regional. la libre circulación y los desafíos de la ciudadanía. En Novick. S (dir.) *Migraciones y Mercosur: una relación inconclusa*, Buenos Aires, Catálogos, pp. 51 – 71.
- Alderson J.C., Wall, D. (1993). Does *washback* exist? *Applied Linguistics*, Oxford, UK, (14:2), pp. 115 - 129.
- Alderson J. C.; Clapham, C. y Wall, D. (1998); *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*, Madrid, Cambridge University Press.
- Bailey, K. M. (January 01, 1996). Working for washback: a review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, 13, 3, pp. 257- 279.
- Celada, M.T (2010). Memoria discursiva e imágenes de lenguas. Sobre el español en Brasil y el portugués en Argentina. En Celada, M.T.; Fanjul, A. Y Nothstein, S (2010) *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, representaciones*, Buenos Aires, Biblos, pp. 39 – 66.
- Celada, M.T.;Rodrigues,F.(2004)Elespañol enBrasil:actualidadymemoria.Recuperadode:<http://www.realinstitutoelcano.org/zonas analisis.asp?zona=12&version=1&publicado=1>
- da Silva Xavier Barrios (2014). Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 22, 85, pp. 1057- 1090.
- Laboratorio de Idiomas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (2018). Modelos de exámenes CEI. Recuperado de: <http://www.idiomas.filo.uba.ar/sites/default/files/CEI/CEI%20-%20Modelos%20de%20ex%C3%A1menes.pdf>
- Gallero, C (2016). Particularidades de la inmigración brasileña en Argentina. *Cadernos OB Migra* 2,1, pp. 125- 155.
- Gutiérrez, R (2013). La dimensión lingüística de las migraciones internacionales. *Lengua y migración*, 5:2, pp. 11- 28.
- Himitian, E. (3 de agosto de 2018). Profesor ¿puede *falar* más lento? Los estudiantes brasileños transforman la Facultad de Medicina). *La Nación*. Recuperado de:

<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/profesor-puede-falar-mas-lento-los-estudiantes-brasilenos-transforman-la-facultad-de-medicina-nid2158328>

- Kulikowski, M. Z. M.; González (1999). Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, IX, Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 11- pp 19.
- Ministerio de Educación, España (2019) *El mundo estudia español*, Madrid, Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=19365
- Pellegrino, A. (2009). La migración entre los países del Mercosur: tendencias y características. En AA VV, *Las migraciones humanas en el Mercosur. Una mirada desde los derechos humanos*, pp 17 – 26, Montevideo, Observatorio de políticas públicas de Derechos Humanos en el Mercosur.
- Prati, S. (2007). *La evaluación en español como lengua extranjera*, Buenos Aires, Libros de la Araucaria.
- Sorolla Fernández, I. (2011). La nueva Babel: la dimensión lingüística de la migración internacional. *El observatorio*, Centro de Estudios de Migraciones Internacionales (C.E.M.I).
- Scaramucci, M.V.R. (2004). Efeito retroativo da avaliação no ensino e aprendizagem de línguas: o estado del arte. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 43: 2 pp. 203- 226.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*, New York, Routledge.
- Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S., & Ferman, I. (January 01, 1996). Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, 13, 3, pp. 298- 310.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tonimbeni, S.; Pérez, E.; Olaz, F. (2008). *Introducción a la psicometría*, Buenos Aires: Paidós.
- Zarur Miranda, X (2008). Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe en *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, UNESCO-IESALC, pp. 179- 240.

Estadísticas

Censo de la Educación superior en Brasil. Recuperado de:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf

UNESCO, Global Flow of Tertiary-Level Students. Recuperado de:

<http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>

Normativa legal

Argentina, Ley 25 871

Recuperado de: http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/campana_grafica/pdf/Libro_Ley_25.871.pdf

Brasil (1961) *Lei de diretrizes e bases* (4924/61)

Recuperado de: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>

Brasil, (1996) *Lei de diretrizes e bases* (9394/96)

Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>

Mercosur, Tratado de Ouro Preto (1994)

Recuperado de: <https://www.Mercosur.int/documento/protocolo-ouro-preto-adicional-tratado-asuncion-estructura-institucional-Mercosur/>

Resoluciones del Mercosur

Decisión CMC N° 04/94

Decisión CMC N° 07/95

Decisión CMC N° 08/96

Decisión CMC N° 04/99

Decisión CMC N° 17, diciembre de 2008, ARCU-SUR

Recuperado de : <https://www.Mercosur.int/ciudadanos/estudiar/>

Resoluciones del Consejo Superior-Universidad de Buenos Aires

Resolución de Consejo Superior 3836/11

Resolución de Consejo Superior 1197/2018

Resolución de Consejo Superior 4480/2016

Recuperado de :http://www.uba.ar/consejo_superior/resoluciones.php

Capítulo 5

Las lenguas extranjeras en los diseños curriculares de la Universidad Nacional de Cuyo: representaciones y normas (Un estudio comparado)

Foreign Languages in curricular designs of Universidad Nacional de Cuyo: representations and standards (a comparative study)

Victor Gustavo ZONANA

Universidad Nacional de Cuyo – CONICET

Resumen

El presente trabajo sintetiza un estudio diagnóstico acerca del lugar de las lenguas extranjeras en la formación de grado de la Universidad Nacional de Cuyo con vistas a la construcción de lineamientos para su inclusión en diseños curriculares de carreras renovadas o nuevas. El estudio se inscribe en el paradigma de la investigación evaluativa. Se realizó mediante el examen detenido de los diseños curriculares de las carreras actuales tal como estas figuran en las páginas web normalizadas de cada unidad académica y en las resoluciones respectivas de los planes de estudios accesibles también en línea. Se considera que la lectura de los diseños permite inferir una representación de Lengua Extranjera en el interior del currículum y en lo que se refiere a su importancia en la formación de grado.

Palabras clave: lenguas extranjeras; diseño curricular; educación superior universitaria; políticas lingüísticas

Abstract

The present study presents a diagnostic about the place of Foreign Languages in the undergraduate courses of National University of Cuyo. The diagnostic was made in order to the construction of guidelines for their inclusion in syllabus of renewed or new careers. The study is developed in the paradigm of evaluative research. It was carried out by carefully examining the syllabus of the current careers as they appear in the standardized web pages of each academic unit and in the respective resolutions of the curricula accessible also online. It is considered that the reading of the syllabus allows to infer a representation of a Foreign Language within the curriculum and with regard to its importance in the formation of a degree.

Keywords: Foreign Languages; syllabus; university higher education; language policy

1. Introducción

En el presente trabajo, me interesa ofrecer la síntesis de un estudio diagnóstico acerca del lugar de las lenguas extranjeras en la formación de grado de la UNCUYO con vistas a la construcción de lineamientos para la inclusión del espacio “Lengua Extranjera” (LE) para diseños curriculares de carreras renovadas o nuevas en la Universidad Nacional de Cuyo. El estudio se realizó mediante el examen detenido de los diseños curriculares de las carreras actuales tal como estas figuran en las páginas web normalizadas de cada unidad académica y en las resoluciones respectivas de los planes de estudios accesibles también en línea.

La mirada del lugar de las LE en los diseños no traduce todo lo que con respecto a ella se realiza efectivamente en cada unidad académica. Sin embargo, sí permite inferir una representación de la LE en el interior del currículum y en lo que se refiere a su importancia en la formación de grado.

Para alcanzar esta representación, hemos partido de una investigación evaluativa desde la perspectiva comparada. Se aplicó la técnica del análisis de contenido sobre 70 planes de estudio de carreras de grado de nuestra

universidad. He considerado la Facultad de Artes y Diseño, la Facultad de Ciencias Agrarias, la Facultad de Ciencias Aplicadas a la Industria, la Facultad de Ciencias Económicas, la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, la Facultad de Ciencias Médicas, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la Facultad de Derecho, la Facultad de Educación, la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Ingeniería y la Facultad de Odontología. Estas unidades académicas poseen formaciones de pregrado, grado y, en su mayoría, posgrado. Además, en ellas he podido recoger, durante el año 2015, información sobre las formas de implementación de los diseños y, en particular, sobre las prácticas de los espacios de Lengua Extranjera, en entrevistas con decanos y secretarios académicos.

Razones de distancia y de dispersión territorial me han llevado a excluir del corpus de estudio a las carreras de los Institutos Tecnológicos Universitarios y al Instituto Balseiro. Tampoco hemos considerado al Instituto Universitario de Seguridad Pública por tener un encuadre institucional que asocia a la universidad y al gobierno de la provincia de Mendoza para la formación de profesionales que intervienen en la problemática de la seguridad. Además, porque en las tres formaciones de pregrado que ofrece (Tecnatura en Seguridad Pública, Tecnatura en Seguridad Penitenciaria, Auxiliar en Seguridad Pública), no figura el espacio curricular Lengua Extranjera y en las dos de grado (Licenciatura en Seguridad Pública y Licenciatura en Seguridad Penitenciaria) se menciona en cuarto año un “Idioma” pero sin especificar ningún otro dato que haga posible un análisis comparativo.

Por otra parte, en el conjunto de las unidades académicas del universo recortado para el análisis, he excluido a las carreras de pregrado (tecnicaturas) y los ciclos por tener una extensión promedio de dos años - dos años y medio, circunstancia que complejiza la incorporación de una LE en el diseño.

Finalmente, tampoco incluí a las carreras que tienen a la LE como objeto de estudio y formación (licenciaturas, profesorado, traductorado español - inglés, licenciatura y profesorado en francés, profesorado en portugués) porque en este caso se plantea una situación diferente en la medida en que: a) se trata de una segunda lengua extranjera obligatoria y b) en un espacio de formación que comprende la importancia de su presencia en el diseño.

El análisis de contenido no ha partido de categorías apriorísticas, sino que éstas se han definido como variables en la consulta de los diseños. He

tenido en cuenta las siguientes: 1) año de ordenanza de CS y resolución ministerial de la carrera, 2) mención de LE en el diseño, 3) las LE que figuran en el diseño en el caso de mencionarse, 4) si la lengua extranjera aparece como unidad curricular o solo como saber acreditable, 5) la denominación del espacio, 6) la mención del formato curricular en el caso de aparecer como unidad, 7) la distribución curricular, 8) la carga horaria y 9) las competencias que se aspira a desarrollar (en el caso de que se mencionen en el diseño). Estas variables, en relación con determinadas explicitaciones de los usos de la LE en el interior del diseño, permiten inferir una concepción de la lengua que es la que predomina en el conjunto de las carreras analizadas con cierta consistencia.

Una vez identificada esta concepción medianamente expandida, el interés de mi estudio radicará en señalar cuáles son las acciones que hemos implementado desde la Secretaría de Políticas Lingüísticas de la Facultad de Filosofía y Letras y cuáles las que se podrían desarrollar a futuro.

Organizaré mi exposición de la siguiente manera: 1) la presentación de la Secretaría de Políticas Lingüísticas, con sus objetivos, la justificación de su encuadre institucional y las líneas de acción implementadas hasta el momento; 2) la explicitación las categorías teóricas desde las que se efectúa el análisis; 3) la exposición de los resultados del análisis cuantitativo de los diseños de las carreras; 4) la construcción inferencial del modelo de LE que se desprende de los diseños; 5) la propuesta de programas de acción a partir del diagnóstico efectuado.

2. La Secretaría de Políticas Lingüísticas

En el año 2014, dado el crecimiento de las actividades de extensión relativas a la enseñanza de lenguas, se consideró pertinente generar un espacio para el diseño orgánico de gobernanza lingüística para la Facultad de Filosofía y Letras, para la Universidad Nacional de Cuyo y para la comunidad en general.

Se realizó previamente un relevamiento de experiencias instaladas en la Facultad de Filosofía y Letras y en otras facultades que forman formadores en lengua, en el ámbito del grado y el posgrado, de la investigación y de la extensión.

La idea de pensar una Secretaría de Políticas Lingüísticas se orientó a superar la fragmentación de las prácticas instaladas en estos espacios con el fin de pensar e implementar políticas consensuadas a mediano y largo plazo, en el interior de la Facultad y para la totalidad de la Universidad. Un espacio que haga posible coordinar acciones relativas a la enseñanza de la lengua, recuperando lo que se realiza en cada unidad académica, concebido también como un laboratorio en el que se comparan esas experiencias, se compulsan con la investigación en lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas, y se resignifican mediante el diseño de estrategias y programas de acción, conforme al Estatuto Universitario, a la misión y a la visión de la universidad y al Plan estratégico 2021.

El encuadre institucional de este espacio en la Facultad de Filosofía y Letras, (y no por ejemplo, como un organismo centralizado en Rectorado), responde a la trayectoria de la misma en la investigación, la formación de grado y posgrado y la extensión, al menos desde la década del '70. Hasta el año 1969, la formación de formadores en Lengua Extranjera estuvo a cargo de la Escuela Superior en Lenguas y Literaturas Extranjeras. La Ord. 63/69 del CS dispuso la integración de la Escuela Superior en la Facultad de Filosofía y Letras como Departamento de Lenguas Extranjeras, hecho que se verifica al año siguiente con la creación del Departamento (Ord. 10/70 CD FFyL). El proceso de integración culminó con la Ord. 7/71 CD FFyL, en la cual se establece la creación de los Institutos de Lenguas Extranjeras y la aprobación de planes de estudio de grado (Licenciatura y Profesorado) y posgrado (Doctorado) en Lengua y Literatura Inglesa, Francesa e Italiana.

Este encuadre de la Secretaría en una unidad académica no encapsula el diseño de las acciones, ya que la articulación con el resto de la Universidad, se ha consolidado paulatinamente a través de un trabajo a medida con cada unidad académica para la elaboración de programas específicos que se convalidan mediante la firma de convenios interinstitucionales.

Las áreas comprendidas en la SPL son: a) las lenguas extranjeras con la inclusión del español; b) el español para propósitos académicos y profesionales; c) las lenguas clásicas para propósitos académicos y profesionales.

Estas áreas se vuelcan en distintos ejes de acción: a) el diseño de programas y de cursos en la FFyL, en la Universidad y en el territorio; b) la participación en el diseño de lineamientos referidos a la enseñanza de las lenguas; c) la participación en redes y consorcios nacionales e internacionales referidos a la enseñanza y la evaluación de las lenguas; d) el diseño de

instrumentos de evaluación y certificación; e) la consolidación de la FFyL como centro examinador y certificador en lenguas extranjeras.

3. Algunas consideraciones en torno al diseño curricular como objeto de análisis

Entre las numerosas acepciones que se pueden dar al concepto, concebimos al curriculum, para los fines de la presente investigación, como un texto escrito de carácter político-prescriptivo (Terigi, 1999; de Alba, 1995).

En tanto texto escrito es una construcción plural en la medida en que, en su desarrollo, interviene más de una persona – equipos técnicos, comisiones asesoras, según el caso – (Terigi, 1999). Es una construcción polifónica, porque en su elaboración se intersecan marcos de referencias, marcos normativos, lineamientos, con las voces de los sujetos que representan a los colectivos que intervienen en su elaboración y a sus intereses. Es, asimismo, una construcción que sintetiza elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) a la que se arriba por “(...) diversos mecanismos de negociación e imposición social” (de Alba, 1995, 59-60).

Los debates suscitados en ese proceso de construcción se atenúan en la resultante del diseño en tanto texto escrito. El plan de estudios no suele explicitar los enfrentamientos ni los debates que se dieron en el proceso de su construcción, ni las negociaciones que permitieron arribar a una redacción final. Así, el texto “normaliza”, calla o atenúa los conflictos de intereses de los participantes en su elaboración, en el caso de que estos se hayan planteado.

El proceso inherente a la construcción curricular no culmina con la aprobación y la acreditación del plan de estudios. Por el contrario, su implementación lo somete a continuos ajustes y adaptaciones para el logro de actualizaciones y/o innovaciones, producto de la evaluación formativa de los planes con fines de perfeccionamiento. A la vez, el diseño curricular transita por instancias de evaluación interna y externa. En la evaluación del perfil profesional, de los campos de la formación y los espacios que configuran dichos campos, puede observarse cómo un colectivo académico, científico y profesional concibe la formación y el lugar que le asigna a cada unidad en ese proceso.

Por último, es necesario señalar que se trata de un texto situado. Las voces que intervienen en su elaboración, lo hacen posicionadas en el horizonte de una historia, una cultura y una comunidad (institucional, nacional); así, le imprimen un sello particular que responde a expectativas contextualizadas. Como señala Teresa Sanz Cabrera, el currículum “(...) responde a los requerimientos que la época, el tipo de sociedad, país y región reclama a las universidades en cuanto a la formación de los recursos humanos profesionales necesarios para el desarrollo social” (2004, 13).

El diseño curricular como texto posee una dimensión performativa. Cumple distintos actos de habla: expone, fundamenta, persuade y manda.

El diseño curricular expone los objetivos de la formación, sus alcances, su inserción contextual e institucional, los propósitos o metas del proceso educativo, la descripción de las unidades de estudio debidamente estructuradas, los medios y procedimientos que se utilizarán para lograr los fines establecidos, el sistema de evaluación del logro de los objetivos, entre otros aspectos.

Fundamenta la necesidad de la carrera, su respuesta a demandas del medio, su pertinencia y posibilidades de desarrollo en el marco de las formaciones institucionales, el ajuste de la estructuración de sus unidades de estudio.

Persuade acerca de su calidad, de haber respetado los pasos y procedimientos en su elaboración, de su carácter innovador, inclusivo, actualizado, coherente a los órganos de gobierno que deberán aprobarlo (representantes de claustros, consejo directivo de facultad, consejo superior de universidad, expertos evaluadores de ministerios). Pero además debe persuadir, por ejemplo, en sus presentaciones sintéticas, a los futuros estudiantes de la formación para atraerlos. Las presentaciones sintéticas de carreras interactúan con modelos acerca de los roles profesionales que forman, de sus expectativas y estereotipos instalados en el imaginario social de la comunidad a la que se dirigen.

El diseño curricular manda en virtud del poder que le confieren los cuerpos colegiados que lo sancionan. Una vez aprobado, cualquier modificación implica un acto de la misma índole que la sanción y su correspondiente acto administrativo. Manda a los gestores que tienen que implementarlo y pensar en la infraestructura, los recursos humanos, el presupuesto, la normativa que regule su implementación. Manda al cuerpo docente que debe internalizarlo, estudiarlo, tal vez hasta capacitarse para

ponerlo en práctica. Incluso, en instancias de innovación y actualización curricular obliga a cambiar de enfoque o de espacio curricular en el que ese docente se desempeñaba. Manda a los estudiantes, asignándoles horarios, una ordenación de competencias a desarrollar y contenidos a aprender desde diversas formas de apropiación del conocimiento relacionadas, por ejemplo, con distintos formatos curriculares; a la vez, establece condiciones de cursado (obligatorio/ optativo; presencial; virtual). Manda al personal de apoyo académico que debe asignar aulas, distribuir comisiones de estudiantes, confeccionar actas de regularidad y de exámenes, consignar el desarrollo de las trayectorias académico-estudiantiles.

Estos actos performativos del diseño curricular pueden observarse además desde tres componentes interrelacionados de política lingüística de acuerdo con Bernard Spolsky: en las especificaciones que un diseño curricular plantea en torno a la inclusión de una LE quedan plasmadas: a) prácticas y formas de uso de esa lengua; b) representaciones o creencias en torno a ella; y c) normas que regulan su forma de aprendizaje (Spolsky, 2007, 3-4; Boyer, 2010). Las prácticas hacen referencia a usos establecidos en la comunidad y la institución, a elecciones predecibles y determinan el contexto en el que se dará el aprendizaje; las creencias o representaciones manifiestan valores asignados a las lenguas y modos de comprenderlas (Spolsky, 2007; de Arnoux; del Valle, 2010); las normas, por su parte, exhiben un esfuerzo explícito (individual o social) para conducir o modificar prácticas y representaciones desde un lugar que reclama autoridad sobre el colectivo social al que se dirigen (Spolsky, 2007). Cada una de las variables de análisis permite así reconstruir prácticas instaladas en torno a la LE, representaciones del valor que se le asigna en el marco de la formación profesional, instrucciones relativas a la carga horaria, el momento y el modo en que se dará su aprendizaje.

4. Las lenguas extranjeras en el contexto de la educación superior universitaria argentina

Ya hemos mencionado que entre los discursos que intervienen en la construcción del diseño curricular, se encuentran, por ejemplo, marcos de referencia de índole teórica y normativa. Desde la perspectiva de los marcos normativos hay que señalar que, en la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), la enseñanza de la lengua extranjera atiende a los fines y objetivos planteados en su artículo 11. Tanto Roberto Bein (2012) como María Isa-

bel Pozzo (2009) destacan que la ley constituye un avance con respecto a la Ley Federal de Educación 24.195 (1993) en lo que se refiere a la apertura a una mirada que no solo tenga en cuenta el inglés como lengua extranjera y al considerar su enseñanza como un aspecto inherente a una educación de calidad. Pero ambos señalan que se refiere principalmente a los niveles primario y secundario y que su implementación es sumamente dispar de acuerdo con cada jurisdicción (Bein, 2012, 152).

La Ley de Educación Superior 24.521 (1995) no aporta lineamientos referidos a la enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo, en el diseño de los estándares para las carreras comprendidas en el artículo 43 de la misma –títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes– cuyos contenidos están regulados según el mismo artículo por el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades y que deben acreditarse periódicamente (Medicina, Veterinaria, Odontología, Psicología, Farmacia, Bioquímica, Ingeniería, Arquitectura, Computación, Geología, Química), está incorporado el Inglés como lengua extranjera. Se puede ver, por ejemplo, la resolución 1314/2007 CONEAU relativa a la acreditación de Carreras de Medicina, que incluye la enseñanza del inglés en el eje temático “Introducción a la investigación”.

En virtud de este vacío normativo, desde distintos espacios de gobierno como la Secretaría de Políticas Universitarias, el Consejo Interuniversitario Nacional o el Consejo de Universidades se han realizado acciones tendientes a compartir experiencias y delinear algunos principios de gobernanza lingüística con relación a la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel superior. Conviene reseñar algunas recientes.

En el año 2015, las comisiones Académica y de Asuntos Internacionales del CIN trabajan de manera conjunta para plantear en forma orgánica la problemática de la enseñanza de la lengua extranjera en el contexto creciente de internacionalización de la educación superior. En este sentido cabe mencionar, en primer lugar, la realización del taller “La cuestión del idioma en la internacionalización de la educación superior” (Buenos Aires, 07/06/2015) organizado por la Comisión de Asuntos Internacionales del CIN. El planteo de este taller estuvo orientado a diferentes cuestiones vinculadas tanto a la enseñanza de idiomas extranjeros como a la enseñanza del español en el ámbito de las instituciones universitarias argen-

tinias. Contó con la participación de referentes de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional, del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y del Programa de Promoción de la Universidad Argentina del Ministerio de Educación, autoridades del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto y encargados de la coordinación del Consorcio Interuniversitario ELSE.

En segundo lugar, la reunión que se efectuó en la sede de posgrado de la Universidad Nacional de Luján (03/11/2015) en la que se discutieron aspectos como qué lengua enseñar, de qué manera incorporarla en el currículum y la necesidad de trabajar las cuatro macro-habilidades: comprensión y producción oral; comprensión y producción escrita.

Es importante señalar que, en el contexto de los programas generados por Mercosur educativo, desde la Secretaría de Políticas Universitarias y en el marco de los procesos de armonización curricular que se realizan en el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM), la problemática de la enseñanza de las lenguas oficiales del Mercosur en tanto lenguas extranjeras constituyó un tema crucial.

Un tratamiento similar se da en el contexto de consorcios universitarios como la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), cuyo núcleo disciplinario “Enseñanza del Español y el Portugués como L2/ LE” desarrolla seminarios, investigaciones y publicaciones sobre la temática desde abordajes que implican la cooperación de especialistas de todo el Mercosur.

La planificación de acciones tendientes a la promoción del español como lengua segunda y extranjera se han llevado a cabo en el Consorcio ELSE y en torno al desarrollo del examen CELU, desde el año 2004. El consorcio forma parte del CIN desde el año 2017 y está integrado por casi dos tercios de las universidades nacionales argentinas.

Un último indicador altamente significativo del interés por construir lineamientos de política lingüística con relación a la enseñanza de la LE en el nivel superior es la organización del Primer Seminario de Gobernanza Lingüística en el Sistema Universitario Argentino, celebrado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el 24 de junio de 2019. El seminario se propuso dar a conocer prácticas instaladas en el sistema universitario público y privado y tendió a la elaboración de un documento final en el que las autoridades de CIN y del CRUP se comprometen a “diseñar e implementar políticas lingüísticas institucionales integrales y coherentes, en diálogo

con la Secretaría de Políticas Universitarias, como garantía de inclusión de todas las personas a la educación universitaria, de integración regional latinoamericana, de participación en el intercambio de conocimiento a nivel mundial y de refuerzo de la calidad y la pertinencia de las ofertas educativas”, desde un horizonte plurilingüístico y con el “modelo de la gobernanza lingüística como paradigma de abordaje integral de la cuestión de las lenguas”.

Lo apuntado pone de manifiesto que la cuestión de la lengua extranjera en la educación superior cobra cada vez mayor relieve en el marco de las instituciones universitarias en vistas, básicamente, a tres aspectos emergentes: a) la internacionalización de la educación superior; b) la posibilidad de acceso a la adquisición y a la producción de conocimiento en entornos virtuales que implican formas de comunicación intercultural y plurilingüe; c) la conciencia de que la actuación profesional en un contexto global se internacionaliza y requiere del conocimiento de más de una lengua (de Arnoux, 2011, 40).

En función de la carencia de marcos normativos que establezcan pautas generales para la incorporación de las LE en los diseños curriculares, las instituciones de educación superior han procedido mediante estrategias similares para promover su enseñanza. Entre ellas, de manera incompleta, se pueden mencionar las siguientes (Pozzo, 2009; Bein, 2012; López; Tello, 2012; Masello, 2012; Gastaldi, Grimaldi, 2018):

- a. La lengua extranjera se incorpora como contenido acreditable que forma parte del diseño curricular pero que no se enseña en la propia unidad académica. El estudiante la acredita mediante un examen ad hoc o mediante la presentación de certificaciones obtenidas en centros de lengua de gestión pública o privada, o certificaciones internacionales (TOEFL; FCE/ CAE para el inglés; Test DELF/ DALF para el francés; CILS/ PLIDA, para el italiano; Test DaF, para el alemán; Celpe-Bras, para el portugués). De acuerdo con esta forma de resolución, el aprendizaje formal de la lengua extranjera no se halla curricularmente vinculado al desarrollo disciplinar de los estudios. Se trata más bien de la enseñanza de una lengua general.
- b. La lengua se enseña como parte del diseño curricular, pero se ciñe al desarrollo de la lecto-comprensión en vistas al acceso a textos en lengua extranjera. En estos casos, se trabaja a veces de manera incipiente

una lengua de especialidad ya que los textos empleados guardan relación con la formación disciplinar.

- c. Determinadas unidades académicas, en función de la firma de convenios con universidades extranjeras han establecido acuerdos con entidades internacionales formadoras en lenguas extranjeras (como, por ejemplo, la Alianza Francesa) para la formación y acreditación de la lengua extranjera de sus estudiantes. En algunos casos, esta formación no está abierta a la totalidad del estudiantado sino solo a aquellos alumnos que han obtenido becas para realizar trayectos curriculares internacionales en las universidades/ facultades con las cuales la unidad académica ha establecido convenio de cooperación.
- d. Las universidades mismas han desarrollado cursos de lenguas extranjeras a través del área de extensión universitaria y gestionados a través de la creación de centros de enseñanza de las lenguas. Los cursos que se implementan en los centros pueden ser gratuitos o tener un costo, ser obligatorios u optativos, y, por lo general, no están abiertos solo para la población universitaria sino también para la comunidad. En ellos se trabajan las cuatro macro-habilidades de la lengua general.

5. Las LE en los diseños de la UNCuyo

Antes de pasar al análisis de los distintos diseños curriculares relevados es necesario considerar quiénes han participado en su redacción. Este dato es importante porque ofrece claves para entender el horizonte de comprensión desde el cual se define la incorporación de la LE en el diseño. En las ordenanzas de creación o reforma de los planes de estudio, este dato, si aparece, suele estar en los considerandos. El relevamiento de los planes consultados pone de manifiesto que el movimiento inicial lo suele dar el/ la Secretario/a Académico/a de la Facultad o el/la Director/a de la carrera. El movimiento se completa mediante la constitución de las comisiones asesoras o foros consultivos en los que participan distintos actores, tal como se puede apreciar en la ordenanza de reforma del plan de estudios de la carrera de Ingeniería Industrial del año 2004:

Que teniendo en cuenta lo informado por el Ing. Marcelo Gustavo ESTRELLA ORREGO, Director de la Carrera de referencia se ha efectuado en este año un Foro con la participación de graduados, do-

centes, alumnos y empresarios y se ha mantenido contacto con la Comisión de CONFEDI. (Ord 002, 110/2004 R)

Estas comisiones pueden ser enteramente disciplinarias, contar con un asesor curricular del área de Ciencias de la Educación, o incluso trabajar interdisciplinariamente con referentes de distintas unidades académicas de acuerdo con las competencias a desarrollar en la formación, tal como se observa en el caso de la carrera de Licenciatura en Logística:

Que atento a lo expuesto y para la construcción del diseño curricular de la Licenciatura en Logística se han reunido y constituido en equipo de trabajo los referentes de las siguientes Unidades Académicas dependientes de la UNCuyo coordinados por la Facultad de Ciencias Económicas: Facultad de Ingeniería, Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Derecho, Facultad de Educación Elemental y Especial, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (Ord. 006/2015 CD FCE)

Por lo general, las comisiones no suelen contar con un especialista en LE. Trabajan desde las prácticas establecidas y, en todo caso, mediante la consulta a los docentes que se encargan de su enseñanza en la carrera.

Si se tienen en cuenta las fechas de las ordenanzas de Consejo Superior de la UNCuyo, el recorrido realizado por los diseños vigentes cubre un espectro que va desde los años 1990 hasta 2016. Esta dilatación en el tiempo tiene también un impacto en lo que hace al lugar de las LE en el diseño. Tal como se verá más adelante, algunos planes más nuevos tienden a explicitar su importancia y a justificar su incorporación en el diseño desde horizontes de comprensión más afines a las actuales políticas de internacionalización de la educación superior.

6. Presencia/ ausencia de LE como espacio curricular

Un primer aspecto a considerar es si la LE figura en el diseño. La mención en el diseño de la LE es un primer y esencial indicador de visibilidad. Pone de manifiesto que la comisión asesora encargada de los planes entiende que debe ser parte de la formación profesional. En el conjunto de 70 carreras, 47 (67,1 %) la mencionan, ya sea como espacio curricular o como saber acreditable. En 23 carreras (32,9 %) no figura de ningún modo. Cabe señalar que la presencia o ausencia de LE en el diseño está relacionada

fuertemente con las unidades académicas. Por ejemplo, en la Facultad de Artes y Diseño, solo en dos de los diez y nueve diseños curriculares relevados se menciona: las vinculadas con dirección coral o canto solista. En estos casos, la incorporación está relacionada con la posibilidad del egresado de interpretar un repertorio musical internacional. En la Facultad de Derecho, el único plan presente que es el de abogacía no menciona la LE, posiblemente bajo la asunción de que el desempeño profesional es básicamente local y de que el aparato legal está escrito en español. En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales dos carreras las incorporan al diseño y dos no. Se trata de elecciones que, hipotéticamente y tal como ya se mencionó, se relacionan con el modo en que cada colectivo disciplinar concibe – en el momento de construir el diseño – la utilidad de su aprendizaje en función de las demandas profesionales.

La variable temporal no incide necesariamente en la inclusión/ exclusión de LE en el diseño. De hecho, hay carreras del 2015 (Licenciatura en Ciencias de la Computación – Facultad de Ingeniería) y del 2016 (Licenciatura en Comunicación Social – Facultad de Ciencias Políticas y Sociales) en las que LE no se menciona como espacio curricular del plan de estudio.

7. LE como saber acreditable/ como espacio curricular cursable y obligatorio

Un segundo indicador importante a tener en cuenta es el carácter acreditable/ cursable y obligatorio del espacio curricular LE. A nuestro juicio, es significativo que tenga un lugar en el diseño como unidad o espacio curricular con carácter obligatorio por dos razones. En primer lugar, como señala Roberto Bein refiriéndose a los niveles primario y secundario, “(...) que una lengua sea obligatoria en el sistema escolar refuerza la representación de que es importante, prestigiosa, útil; lo mismo puede manifestarse de manera negativa (...)” (Bein, 2012, 167). En segundo lugar, cuando es obligatoria, la Unidad Académica asume la responsabilidad de su enseñanza.

Cuando esto no ocurre y aparece como contenido acreditable, se supone que es el estudiante quien debe velar por su adquisición. Esta situación se explicita en algunos diseños. Por ejemplo, en la ordenanza de la carrera de Ingeniería en Ciencias de la Alimentación se lee:

Se considera que el dominio del idioma inglés es imprescindible en la formación de cualquier profesional universitario. La amplia posibilidad de adquirir esta herramienta en forma extracurricular hace que se haya considerado la alternativa de excluirla de la estructura curricular, exigiéndola como requisito previo en un determinado nivel de la carrera que fija el Consejo Directivo.

En la UNCuyo, 21 carreras (44,7 % sobre 47) la exigen como “requisito” acreditable para la continuidad de la trayectoria académica estudiantil y 26 carreras (55,3 % sobre 47) como espacio curricular obligatorio. Si se suman las carreras que no mencionan la LE como requisito del plan de estudios a las que la mencionan como acreditable, se advierte que en 44 carreras de la UNCuyo (62,8 % sobre 70), el aprendizaje de la LE es una iniciativa del estudiante, ya sea porque su diseño curricular no lo incluye, ya sea porque lo incluye como contenido acreditable.

8. LE seleccionada en el diseño

Un tercer elemento que puede analizarse es, dentro del menú de LE, cuáles se han seleccionado en el diseño. Esta elección depende de diversos factores: a) el reconocimiento de la LE en la comunidad académica y profesional; b) la demanda de los estudiantes; c) la demanda profesional; d) la disponibilidad de docentes; e) la existencia de convenios internacionales de cada unidad académica que promueven el aprendizaje de una LE específica.

Sobre el total de las 47 carreras que incorporan LE como unidad curricular o como saber acreditable, 25 (53,1% sobre 47) solo incluyen inglés; 20 (42,5% sobre 47), inglés y otras lenguas (francés, portugués, alemán, italiano); y 2 (4,2% sobre 47) solo otras lenguas que no son inglés (alemán y francés). Se trata de las carreras de Dirección coral y Licenciatura en Canto que claramente privilegian repertorios internacionales en esas lenguas o presuponen que el conocimiento del inglés puede ser parte del capital cultural del estudiante.

Un deslinde de la correlación entre LE y carrera arroja el siguiente resultado. Si sumamos las unidades académicas que ofrecen solo inglés e inglés y otras lenguas podemos ver que en 44 (93,6 % sobre 47) se ofrece formación en inglés. En segundo lugar, está el francés que se ofrece en 19 carreras (40,4% sobre 47). Siguen el portugués, que forma parte del diseño

en 13 carreras (27,6% sobre 47), el alemán en 12 carreras (25,5% sobre 47) y el italiano en 11 carreras (23,4% sobre 47).

En lo que se refiere a los cursos previstos en el diseño, 25 carreras (53,1% sobre 47) tienen previsto el dictado de cursos de inglés; 5 el de cursos de francés (10,6%); 3 el de cursos de portugués (6,3%); 2 el de cursos de alemán (4,2%) y ninguna de italiano.

Si se efectúa un deslinde por lenguas en las 21 carreras que las exigen como saber acreditable, se advierte lo siguiente. El total solicita como acreditable el inglés. Once carreras dan la posibilidad de acreditar francés e italiano; diez carreras dan la posibilidad de acreditar alemán; y solo cinco dan la posibilidad de acreditar portugués.

9. Formato curricular, carga horaria, régimen, denominación del espacio, competencias

Toda oferta de enseñanza se organiza en formatos curriculares. Estos se relacionan con las competencias a desarrollar y con el grado de autonomía que en la enseñanza se les otorga a los participantes en el proceso. La determinación del formato curricular señala, además, las formas de interacción docente/ alumno y los requisitos de acreditación del espacio. Este indicador debe asociarse además con otros como la carga horaria, el régimen (cuatrimestral/ anual) y la distribución curricular. La determinación del formato curricular, por estas razones, puede funcionar como una herramienta indispensable para el docente que asume el desarrollo del curso.

De las 26 carreras que incorporan la LE como unidad curricular solo 9 explicitan el formato de dicha unidad como taller, asignatura y asignatura teórico práctica. En las 17 carreras restantes este formato no se explicita en el diseño.

En lo que se refiere a la distribución curricular, no todas las carreras la explicitan. Entre las 47 carreras que lo exigen como acreditable o como unidad curricular, solo lo hacen 43. En el caso de ser acreditable, la LE debe estar aprobada en determinado momento de la trayectoria del estudiante para continuar con sus estudios. En 16 carreras el aprendizaje de la LE se inicia en el primer año de formación. En 13, se inicia en el segundo año. En 4, en tercer año y en 9, en cuarto año. Como puede observarse, se trata de un aspecto que presenta criterios sumamente disímiles por unidad

académica y que permite inferir una valoración diversa en lo que se refiere a los alcances del aprendizaje de la LE.

De las 26 carreras que incorporan LE como unidad curricular, solo 17 explicitan el régimen. 12 optan por un régimen cuatrimestral mientras que 5 por uno anual.

Junto al formato y al régimen, la carga horaria es el aspecto sensible en la enseñanza de la lengua extranjera. Lo habitual en los planes vigentes es referirse a horas presenciales. El examen comparativo muestra que este es un aspecto tan aleatorio como el de la distribución curricular. Me referiré a cargas horarias totales en la carrera. Solo voy a mencionar algunos ejemplos ilustrativos de cargas mínimas, medias y máximas, referidas a un mismo idioma (es decir no voy a sumar cargas horarias de carreras con más de una LE obligatoria). Hay en la UNCuyo 8 carreras (30,7 % sobre 26) que sintetizan el aprendizaje de una LE a su mínima expresión con cursos de hasta 45 horas totales para la carrera. Como ejemplo contrario, una carrera, Medicina, destina 440 horas distribuidas en 5 años con régimen anual al aprendizaje del inglés (general y médico). Este es un caso excepcional que resulta de un ajuste del plan de estudios a las evaluaciones de la CO-NEAU, a la voluntad política de sus autoridades y a un convenio interinstitucional de la Facultad de Ciencias Médicas y la Facultad de Filosofía y Letras. Entre estos extremos, hay carreras con cargas horarias totales de 90 horas (inglés, Contador Público Nacional), 120 horas (inglés, portugués, Licenciatura en Logística), 160 horas (alemán, Licenciatura en Canto) 210 horas (portugués, Licenciatura en Turismo) y hasta 280 horas (inglés, Licenciatura en Turismo).

Las denominaciones que recibe la LE como contenido acreditable o espacio curricular son variables también de acuerdo con la Facultad y la carrera. Tales denominaciones exhiben modos de entender la LE y a la vez responden a categorizaciones y concepciones de lengua ancladas temporalmente. Se emplean hiperónimos (Lengua extranjera, Idioma extranjero, Idioma moderno), la lengua (inglés, francés, alemán), la lengua con especificación de nivel (Inglés I, Inglés Nivel I, Inglés III Nivel pre-intermedio), con especificación de grado de especialidad o de registro (Inglés técnico, Inglés Coloquial).

Por último, en lo que se refiere a las competencias que se deben desarrollar tanto si se trata de un saber acreditable como si se ofrece el idioma en una unidad curricular, cabe señalar que un total de 40 carreras (85%

sobre 47) las explicitan en sus diseños. En 29 carreras (61,7% sobre 40) la actividad se centra en el desarrollo de la comprensión de textos escritos de especialidad. En 11 carreras (38,2 % sobre 40) se aspira a desarrollar las cuatro macrohabilidades. Esta variable está además en estrecha relación con las cargas horarias totales asignadas a la enseñanza de la LE.

10. Conceptualización de la LE en la UNCuyo

Los datos cuantitativos que hemos mencionado en función de determinadas variables permiten inferir concepciones y valores asignados a la LE en los diseños curriculares. Lo primero que hay que señalar es que no hay una concepción homogénea en el interior de toda la universidad, sino que ésta depende de cada unidad académica.

Hay unidades académicas que claramente no la consideran como necesaria a la formación y otras que sí. Estas variaciones colocan al conjunto de la población estudiantil en condiciones desiguales de formación, en un escenario profesional global como el que mencionábamos al principio del estudio.

Las unidades académicas que reconocen su importancia, a punto tal de incluirla en el diseño, también presentan diferencias de criterios.

Cuando aparece como saber acreditable el valor que se le asigna es relativo. Ya he señalado que en un 57 % de los diseños curriculares se asume como una tarea del estudiante. Vuelvo al ejemplo de Ingeniería en Ciencias de la Alimentación: el plan señala que el conocimiento del inglés es “imprescindible en la formación de cualquier profesional universitario”. Pero luego invierte la orientación argumentativa al señalar que “(...) la amplia posibilidad de adquirir esta herramienta en forma extracurricular hace que se haya considerado la alternativa de excluirla de la estructura curricular, exigiéndola como requisito previo en un determinado nivel de la carrera que fija el Consejo Directivo”. Se afirma que se la excluye porque se presupone “ampliamente posible” adquirirla en forma extracurricular. Pero posiblemente se oculte que la condición extracurricular hace que el desarrollo de esas competencias no compita con las unidades curriculares que hacen a las competencias disciplinares y profesionales específicas. Al estar fuera del curriculum, además, no suma como otra unidad curricular.

Es significativo también que un 30,7 % le asigne 45 horas en la carga total del currículum. Esta carga horaria resulta “mezquina”, incluso para el desarrollo de una sola competencia (por ejemplo, comprensión lectora). Las variaciones de las cargas horarias y las cargas horarias mínimas muestran que no se conceptualiza con claridad el tiempo y el esfuerzo que requiere el aprendizaje de una LE, aun cuando se trabaje con competencias parciales (Klett, 2011, 78). Además, las variaciones en la distribución curricular y la proyección de la enseñanza en un solo año o ciclo (Odontología, FaCEN), también revelan una conceptualización restringida de su importancia.

A lo aleatorio de la distribución curricular se suma su incorporación tardía en tercero o cuarto año. Visto desde el punto de vista de la trayectoria académico estudiantil, esta ubicación deja inermes a los estudiantes de primero y segundo año para acceder a contenidos de los distintos espacios curriculares en los que se emplee bibliografía que no sea en español. Visto desde el punto de vista del perfil profesional, una carga horaria restringida y que además se presenta al finalizar la carrera, también resulta insuficiente.

La falta de explicitación del formato curricular también revela una indefinición en lo que atañe a los alcances y a las metodologías de la enseñanza. Las denominaciones en aquellas carreras que asumen su enseñanza son imprecisas en cuanto a los niveles efectivos o responden a una conceptualización en desuso e instrumental de la lengua (inglés técnico) o son poco precisas (inglés coloquial).

Finalmente, un 61,7 % desarrolla solo la competencia relativa a la comprensión de textos escritos de especialidad; en estos casos pareciera que no se contempla la posibilidad de que un egresado de la carrera pueda interactuar – incluso sin desplazamiento – en entornos al menos bilingües. Si esta posibilidad se contempla, se entiende que será responsabilidad del estudiante adquirir las competencias restantes para afrontar una situación de esta naturaleza. Por todo lo expuesto, podemos afirmar que una conceptualización dominante de la LE a partir del análisis de contenidos de los diseños curriculares presenta las siguientes características:

1. un saber necesario
2. pero que compite con la formación disciplinar
3. por ello debe acotarse en el diseño o excluirse

4. que aparece, en el caso de que se asuma como unidad curricular, sin especificar los modos de interrelación con el resto de los espacios de la formación
5. desde un horizonte preferentemente monolingüe
6. con una concepción instrumental de la lengua como herramienta de comunicación

Este lugar asignado a la LE y su conceptualización dependen de numerosas variables que inciden en los procesos de construcción curricular: los estereotipos sociales acerca de las lenguas extranjeras; la apelación a lineamientos o estándares para la acreditación de la carrera; las tradiciones curriculares de la propia unidad académica; la estructura de recursos humanos disponible en ella, entre otros aspectos.

La presencia del Inglés en la mayoría de las carreras responde a su prestigio y difusión como lengua global o como lengua franca del ámbito científico. Asimismo, se concibe como clave de empleabilidad y de movilidad. Se trata de una valoración ideológica del inglés (de Arnoux; del Valle, 2010), que genera tensiones en contextos como el europeo y el latinoamericano (Alcón Soler, 2011, 120-121) en los que se aspira a promover el estatuto de científico del español, el portugués, el alemán o el francés. Sin embargo, en la mayoría de los casos la justificación de esta presencia dominante está dada por demandas emanadas de los sectores profesionales en los que se insertan los futuros egresados. En el caso de la UNCuyo, en relación con este aspecto, se advierte que el Inglés es la lengua predominante de las formaciones en ciencias duras y en sociales como economía.

En lo que se refiere al Francés LE, se observa en este recorrido que nunca aparece solo como oferta del diseño y se ofrece en 18 carreras (38,2% de 47) de ciencias sociales, humanas y artes. Si bien no está presente en el diseño de carreras como Mecatrónica, cuyo desarrollo entre 2001 y 2009 se ha beneficiado mediante un convenio con la Escuela Nacional de Ingeniería de Brest, esto se debe a que en este terreno disciplinar el inglés funciona como lengua de aprendizaje y de interacción.

Por su parte, el Portugués se percibe en franco crecimiento como parte de los diseños. El ascenso del portugués como segunda o tercera lengua extranjera incorporada a los diseños curriculares se verifica en carreras cuyas ordenanzas fueron aprobadas en el Consejo Superior entre los años 2004 a 2015. Este hecho puede leerse como correlativo de las acciones imple-

mentadas en la UNCuyo en el marco del SEM. También, como un aspecto vinculado a este marco, el hecho que la misma Universidad, desde la FFyL, es formadora de docentes en PLE. Las carreras que lo incluyen en su diseño son del área de las ciencias sociales y humanas (Logística, profesorado de la Facultad de Educación, Turismo y profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación).

En lo que se refiere al Alemán, la situación es más dramática porque solo figura como espacio en dos diseños de las formaciones musicales de la Facultad de Artes y como acreditable en la mayoría de los profesorado y licenciaturas de la Facultad de Filosofía y Letras. Cabe destacar, sin embargo, su incorporación en programas por convenio: por ejemplo, en la Facultad de Ciencias Médicas, se han implementado varios cursos hasta un nivel B1, para que los estudiantes de sexto año puedan realizar prácticas en el hospital St. Joseph Stift de Bremen, en programas de movilidad estudiantil en el marco de un convenio interinstitucional internacional.

El Italiano solo figura como espacio acreditable en las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras.

Por último, si efectuamos un recorrido diacrónico, es posible observar una mayor comprensión de la necesidad del dictado de cursos en algunas carreras para que la iniciativa no recaiga solo sobre el estudiante, y una mayor conciencia de la relación entre cargas horarias y alcances de la formación (por ejemplo, en la Licenciatura en Logística o la Licenciatura en Turismo, que incorporan dos lenguas con mayor carga horaria) en los diseños de las carreras más nuevas. Asimismo, incluso en las unidades académicas en que la lengua se considera como saber acreditable se advierte una mayor conciencia en cuanto a la necesidad de ofrecer cursos que formen en ella. La Ordenanza 77/2006 CS correspondiente al Profesorado de Grado Universitario en Química de la Facultad de Ciencias aplicadas a la Industria corrige la posición anterior adoptada al señalar lo siguiente:

Se considera el uso instrumental del idioma Inglés y de Herramientas básicas de Informática como requisitos imprescindibles en la formación de cualquier profesional universitario. La amplia posibilidad de adquirir esos conocimientos en forma extracurricular hace que se haya considerado la alternativa de excluirlas de la estructura curricular, exigiéndolas como requisitos previos en un determinado nivel de la carrera que fijará el Consejo Directivo. No obstante, la Facultad de Ciencias

Aplicadas a la Industria ofrecerá cursos en esas temáticas que permita la acreditación de tal requisito.

La incorporación de un curso para asistir a los estudiantes exhibe un cambio en el interior de la unidad académica con relación al aprendizaje de una LE.

11. Acciones implementadas desde la SPL

A partir del trabajo que se realiza desde el año 2014 en la Secretaría de Políticas Lingüísticas, hay una mayor sensibilidad para entender la importancia de las lenguas en los procesos de internacionalización de la educación superior y de los contextos de actuación profesional que requieren del dominio de más de una lengua.

Desde ese entonces se han venido realizando tareas desde un modelo de gobernanza lingüística para reconfigurar las representaciones de la LE, optimizar y evaluar las prácticas relativas a su enseñanza y generar normas que aspiren a ofrecer una igualdad de oportunidades en el aprendizaje de las LE para todos los ciudadanos de la UNCuyo, en consonancia con la misión y la visión de la universidad y con sus objetivos estratégicos establecidos en el plan 2021.

La aprobación de las ordenanzas 7 y 75/16 CS en las que se dan los lineamientos y la reglamentación para la incorporación de la LE en los diseños curriculares de las nuevas carreras ha significado un paso fundamental para un abordaje estratégico de este aspecto de la formación. Las ordenanzas ofrecen parámetros actualizados y estandarizados para la incorporación estratégica de LE en la formación, en función del perfil del egresado. Asimismo, ofrecen una conceptualización diferente de la LE de acuerdo con marcos normativos nacionales y de la propia universidad a la vez que explicitan categorías que permiten comprender con mayor rigor las relaciones entre formatos curriculares, cargas horarias, régimen, competencias y niveles que se pueden alcanzar. La aprobación de estas ordenanzas ha estado acompañada además de instancias de capacitación a las comisiones curriculares de las carreras que se hallan en un proceso de actualización e innovación curricular.

Con el fin de acompañar a las carreras renovadas y nuevas en la aplicación de las ordenanzas mencionadas, el Consejo Superior de la UNCuyo ha aprobado los programas Inglés para la UNCuyo e Idiomas UNCuyo, con una red presupuestaria específica y el diseño y la gestión en cada unidad académica de la universidad de la Secretaría de Políticas Lingüísticas de la Facultad de Filosofía y Letras.

Estas acciones fundamentales pueden profundizarse con acciones consistentes con el espíritu de las citadas ordenanzas. Entre ellas, menciono las siguientes que atañen exclusivamente a la Universidad:

1. Una mayor articulación de la enseñanza de las LE con los colegios preuniversitarios y con el Colegio de Lenguas Extranjeras que forma a estudiantes secundarios para poder establecer una continuidad en la formación y garantizar al menos a parte de la población universitaria un piso que permita desarrollar mayores niveles en la formación superior universitaria.
2. La capacitación y la formación en los avances de la lingüística aplicada a la enseñanza de las LE a los equipos que trabajan en las distintas unidades académicas de la UNCuyo. En este sentido, la aplicación de las ordenanzas 7 y 75 y la ejecución de los programas Inglés e Idiomas para la UNCuyo va acompañado del desarrollo de instancias de capacitación a las comisiones asesoras por una parte y a los docentes que asumen la enseñanza por otra.
3. La articulación de las formas en que se trabajan los géneros del discurso académico en español y en LE, para fortalecer ciertos aspectos de la formación académica, investigativa y profesional en lenguas.
4. La recuperación espiralada de los contenidos que se desarrollan en los espacios de LE en el resto de los espacios del curriculum a partir del comentario de bibliografía o del desarrollo de algunos contenidos en LE, tal como ya se efectúa en algunas UA de la Universidad.
5. El trabajo con competencias seleccionadas en función de los perfiles profesionales de cada carrera.
6. El desarrollo de acciones estratégicas que vinculen el aprendizaje de las LE a las políticas de internacionalización de la educación superior implementadas en la UNCuyo y en relación con programas como el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional de la SPU (Larrea; Astur, 2012; Larrea; Astur; Martínez Lucca, 2015).

Referencias bibliográficas

- Alcón Soler, Eva (2011). “La universidad multilingüe”. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), pp. 119-127.
- Bein, Roberto (2012). *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993*. Wein, Universität Wein. En línea: http://othes.univie.ac.at/18168/1/2012-02-01_0868071.pdf.
- Boyer, Henry (2010). “Les politiques linguistiques”. *Mots. Les langages du politique*, 94, pp. 67-74.
- Cambours de Donini, Ana María (2011). “Internacionalización e integración de los sistemas de educación superior en el MERCOSUR educativo”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(1), pp. 59-72.
- de Alba, Alicia (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- de Arnoux, Elvira Narvaja, Del Valle, José (2010). “Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo.” *Spanish in Context*, 7(1), pp. 1-24.
- de Arnoux, Elvira (2011). “Hacia una definición de las políticas lingüístico-educativas del Estado Argentino”. En: Varela, Lía (Ed.) *Para una política del lenguaje en la Argentina*. Buenos Aires: Eduntref, pp. 15-55.
- de Arnoux, Elvira; Bein, Roberto (2015). “Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas”. En: Narvaja de Arnoux, Elvira; Bein, Roberto (Ed.) *Políticas lingüísticas y enseñanza de las lenguas*. Buenos Aires: Biblos, pp. 13-49.
- Gastaldi, María del Valle; Grimaldi, Elsa Irene (2018). *Las lenguas extranjeras en la Educación Superior de la Región*. 1er Encuentro Internacional de Centros Universitarios de Idiomas. Santa Fe, UNL.
- Larrea, Marina; Astur, Anahí (2012). Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria, SPU, working paper. Disponible en línea: <http://portales.educación.gov.ar>.
- Larrea, Marina; Astur, Anahí; Martínez Lucca, Clara (2015). “Internacionalización universitaria, idiomas e integración regional en el Mercosur”. En: Dandrea, Fabio (Coord.) *Articulación Lingüística y Cultural del Mercosur. Gestión Institucional del Español Segunda Lengua y Extranjera en la cooperación con Brasil*. Río Cuarto: UniRío editora, Tomo 2, pp. 19-25.

- Klett, Estela (2011). “Ejes para pensar una política de las lenguas extranjeras”. En: Varela, Lía (Ed.) *Para una política del lenguaje en la Argentina*. Buenos Aires: Eduntref, pp.71-83.
- López, María Estela; Tello, Ana María (2012). “Las lenguas extranjeras en la Educación Superior: La condición de extranjería y la búsqueda por trascender fronteras disciplinares”. *Argonautas*, 2, 80-93.
- Masello, Laura (2012). “Centros de Lenguas universitarios: un diseño institucional entre lo disciplinario, lo contextual y lo autónomo”. En: Masello, Laura (Dir.) *Lenguas en la región. Enseñanza e investigación para la integración desde la universidad*. Montevideo: UDELAR, pp. 58-64.
- Pozzo, María Isabel (2009). “La enseñanza de lenguas extranjeras en la Argentina”. *Diálogos Latinoamericanos*, 15, pp. 1-25.
- Prado, Daniel (2011). “Desafíos en la comunicación especializada en el caso particular el español”. En: Varela, Lía (Ed.) *Para una política del lenguaje en la Argentina*. Buenos Aires, Eduntref, pp. 195-210.
- Sanz Cabrera, Teresa (2004). “El currículum: su conceptualización”. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(2), pp. 3-18.
- Spolsky, Bernard (2007). “Towards a Theory of Language Policy”. *Working Papers in Educational Linguistics*, 22(1), pp. 1-14.
- Terigi, Flavia (1999). *Curriculum. Itinerario para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.

Fuentes (ordenanzas analizadas)

Facultad de Artes y Diseño

Diseño Escenográfico Ord. 12/98 CS

Profesorado de Grado Universitario en Teatro Ord. 66/05 CS

Licenciatura en Arte Dramático Ord. 23/99 CS

Profesorado de grado universitario en música 68/05 CS

Licenciatura en composición musical Ord. 29/99 CS y Ord. Mod. 6/08 y 42/10 CS

Licenciatura en Canto Ord. 29/99 CS y Ord. Modificatorias 6/08 y 42/10 CS

Licenciatura en Dirección Coral Ord. 29/99 CS y Ord. Modificatorias 6/08 y 42/10 CS

Licenciatura en Música Popular 128/03 CS

Licenciaturas en instrumentos Ord. 29/99 CS y Ord. Modificatorias 6/08 y 42/10 CS

Profesorado de Grado Universitario de Teorías Musicales 29/05 CS

Licenciatura en Cerámica Industrial Ord. 04/09 CS

Licenciatura en Cerámica Artística Ord. 10/09 CS

Profesorado de Grado Universitario de Cerámica Artística 40/05 CS

Licenciatura en Artes Plásticas Ord. 10/81/ 010 CS

Licenciatura en Historia de las Artes Plásticas Ord. 05/93 CS

Profesorado de Grado Universitario en Artes Visuales Ord. 80/05 CS

Profesorado de Grado Universitario de Historia del Arte 95/06 CS

Diseño Gráfico 02/06 CS

Diseño industrial 04/06 CS

Facultad de Ciencias Agrarias

Ingeniería Agronómica Ord. 13/05 CS

Ingeniería en Recursos Naturales Renovables Ord. 63/02 CS

Licenciatura en bromatología Ord. 55/00 CS

Facultad de Ciencias Aplicadas a la Industria

Ingeniería en Industrias de la Alimentación Ord. 100/05 CS

Ingeniero Químico orientación Petroquímica Ord. 85/02; 102/05; 15/10 CS

Ingeniero Químico orientación Mineralurgia Ord. 85/02; 102/05; 15/10 CS

Ingeniero Químico orientación Medio Ambiente Ord. 85/02; 102/05; 15/10 CS

Profesorado de Grado Universitario en Química Ord. 77/206 CS

Facultad de Ciencias Económicas

Contador Público Nacional Ord. 39/00 CS

Licenciatura en Administración Ord. 17/00 CS

Licenciatura en economía Ord. 33/02 CS

Licenciatura en logística Ord. 78/015 CS

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

Profesor de Grado Universitario en Ciencias Básicas, Orientación Biología Ord. 131/04 CS

Profesor de Grado Universitario en Ciencias Básicas, Orientación Física Ord. 131/04 CS

Profesor de Grado Universitario en Ciencias Básicas, Orientación Matemática Ord.
131/04 CS

Profesor de Grado Universitario en Ciencias Básicas Química Ord. 131/04 CS

Licenciado en Ciencias Básicas, Orientación Biología Ord. 129/04 CS

Licenciado en Ciencias Básicas, Orientación Física Ord. 129/04 CS

Licenciado en Ciencias Básicas, Orientación Matemática Ord. 129/04 CS

Licenciado en Ciencias Básicas, Orientación Química Ord. 129/04 CS

Facultad de Ciencias Médicas

Medicina 28/2009 y 24/2011 CS

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública Ord. 39/99 CS

Licenciatura en Comunicación Social Ord. 03 y 09/16 CS

Licenciatura en Sociología Ord. 93/13 CS

Licenciatura en Trabajo Social Ord. 58/15 CS

Facultad de Derecho

Abogacía Ord. 23/90 CS

Facultad de Educación

Profesor Universitario de Educación Primaria Ord. 05/12 CS

Profesorado Universitario de Educación Inicial Ord. 80/13 CS

Profesorado Universitario de Educación para personas sordas Ord. 28/12 CS

Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad visual Ord. 32/12 CS

Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual.

Orientación en Discapacidad Motora Ord. 30/12 CS

Licenciatura en Terapia del Lenguaje Ord. 34/12 CS

Facultad de Filosofía y Letras

Licenciatura en Letras Ord. 70/97 CS

Licenciatura en Historia Ord. 69/97 CS

Licenciatura en Geografía Ord. 108/04 CS

Licenciatura en Filosofía Ord. 68/97 CS

Licenciatura en Ciencias de la Educación Ord. 29/07 CS

Licenciatura en Turismo Ord. 87/15 CS

Profesorado de Grado Universitario en Lengua y Literatura Ord. 100/02 CS

Profesorado de Grado Universitario en Historia Ord. 102/02 CS

Profesorado de Grado universitario en Geografía Ord. 107/04 CS

Profesorado de Grado Universitario en Filosofía Ord. 115/02 CS

Profesorado de Grado Universitario en Ciencias de la Educación Ord. 123/04 CS

Geógrafo profesional Ord. 05/05 CS

Facultad de Ingeniería

Arquitectura Ord. 05/11 CS

Ingeniería civil Ord. 03/03 CS

Ingeniería en Petróleo Ord. 02/16 CS

Ingeniería en Mecatrónica Ord. 33/09 CS

Ingeniería Industrial Ord. 110/04 CS

Licenciatura en Ciencias de la Computación Ord. 88/2015 CS

Facultad de Odontología

Odontología Ord. 01/07 y 14/08 CS

Capítulo 6

Condiciones socioculturales para la movilidad académica: ¿conocimientos en lenguas extranjeras o capital internacional?

Socio-cultural conditions for academic mobility: knowledge of foreign languages or international capital?

Lía VARELA

Universidad Nacional de Tres de Febrero

Resumen

Inscrito en una investigación más amplia sobre políticas y procesos de gestión de lenguas vinculados con la internacionalización de la Educación Superior en Argentina, este artículo presenta un estudio de las trayectorias sociales, educativas y lingüísticas de estudiantes universitarios que se encuentran haciendo una estancia de estudios en Francia. El análisis de los datos obtenidos en el terreno revela que las diferencias en el capital internacional (Wagner, 1998; Dezalay, 2004), o cosmopolita (Weenink, 2008), poseído por los sujetos son más determinantes que las que se pueden describir en términos de conocimientos lingüísticos cuando se trata de explicar sus posibilidades respectivas de acceso y buen tránsito por la experiencia de movilidad. Esta observación sugiere que las políticas y acciones de gestión de lenguas para un proyecto de internacionalización debería considerar ambas dimensiones simultáneamente. Los datos llevan

a identificar intervenciones institucionales que se han implementado en esta perspectiva, y que son particularmente valoradas por los beneficiarios: son aquellas que proveen claves de acceso a la experiencia internacional a estudiantes provenientes de sectores tradicionalmente ajenos. El análisis concluye, por ello, subrayando el interés de tomar en cuenta estos aspectos sociológicos al momento de diseñar acciones institucionales en una perspectiva de equidad.

Palabras clave: movilidad académica internacional; movilidad Argentina-Francia; conocimientos lingüísticos; capital internacional; gestión de lenguas

Abstract

As part of a broader research on language policies and language management processes related to the internationalization of Higher Education in Argentina, this article presents a study of social, educational and linguistic trajectories of university students who are making a study stay in France. The analysis of the data obtained in the field reveals that the differences in international capital (Wagner, 1998; Dezalay, 2004), or cosmopolitan capital (Weenink, 2008), owned by the subjects are more decisive than those that can be described in terms of linguistic knowledge when it comes to explaining their respective possibilities of access and success in the mobility experience. This observation suggests that language policy and management actions for an internationalization project should consider both dimensions simultaneously. The data lead to the identification of institutional interventions that have been implemented in this perspective, and which are particularly valued by the beneficiaries: those that provide access keys to international experience to students from traditionally excluded segments of the population. The analysis concludes stressing the importance of taking these sociological aspects into account when designing institutional actions in an equity perspective.

Keywords: international academic mobility; Argentina-France mobility; linguistic knowledge; international capital; language management.

1. Introducción

Buscando comprender las problemáticas y los modos propios de gestión de lenguas (Spolsky, 2009) que se activan en torno a procesos de internacionalización en el medio universitario¹, en un artículo anterior (Varela, 2019) habíamos abordado la cuestión de la movilidad internacional de estudiantes y, en particular, la movilidad desde Argentina hacia países no hispanohablantes. La movilidad saliente es, en efecto, una de las manifestaciones emblemáticas de la internacionalización de la Educación Superior (IES), si bien ampliamente minoritaria², y también una de las prácticas (o conjunto de prácticas) que más intensamente demandan acciones de gestión lingüística de los participantes involucrados (principalmente, los estudiantes y sus familias, las instituciones de origen y de acogida): decisiones relativas al aprendizaje de lenguas extranjeras, a la acreditación de nivel de conocimientos, a la planificación de la enseñanza, a la administración de cursos, a la traducción, entre otras. La movilidad de estudiantes hacia el exterior supone además, para la persona y la comunidad universitaria en cuestión, la inserción en un campo internacional (Bourdieu, 1980) donde se juegan intereses geopolíticos de los Estados implicados, que se coordinan o compiten entre sí, y donde se expresa también la lógica de un mercado global (el de la Educación Superior), particularmente dinámico en el contexto actual de desarrollo de la economía del conocimiento. Desde el punto de vista estrictamente disciplinar, entonces, pero también por la relevancia política y económica del tema en el que participa, la cuestión de las lenguas en relación con la movilidad académica internacional resulta un objeto particularmente atractivo y complejo.

Pero la circulación internacional de los universitarios tiene además otra importante función con respecto a la sociedad de origen: al menos en países que reúnen condiciones similares a la Argentina como son Brasil (Nogueira, 2012) o México (Gérard y Wagner, 2015), colabora en la formación y la reproducción de sus élites (Dezalay, 2004). Por esta razón, nos ha interesado conocer las condiciones que permiten el acceso al conocimiento de lenguas que es necesario para participar en la movilidad, dado que éste

1 Este es el objetivo general del proyecto “Gestión de lenguas e internacionalización de la Educación Superior” (SID/UNTREF, 2016-2020, dir. L. Varela) en el que se inscribe la presente investigación.

2 Según Campus France, 2013, la movilidad internacional involucra al 0,37% de los estudiantes argentinos. Incluso un programa “popular” como el Erasmus alcanza solamente al 5% de la población estudiantil europea. Cf. Draelants y Ballatore, 2014: 134.

también tendría, transitivamente, un papel relevante en la estructuración del espacio social.

Datos analizados en el artículo citado, así como un estudio realizado previamente, referido a las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires (Varela y Verdelli, 2019), pusieron de manifiesto una lógica sociogeográfica –además de política– en la distribución de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino: las oportunidades de formación en lenguas más prolongada, de mayor intensidad, calidad y variedad –es decir, aquella capaz de generar saberes como los convocados en situación de movilidad académica internacional– se concentran en ciertas ciudades del país, e incluso en determinadas zonas de estas mismas ciudades³. En Argentina se cumple también, en relación a la educación lingüística, aquello que ya señalaban Bourdieu y Passeron (1964: 40, cit. en Draelants y Ballatore, 2014): la interdependencia del factor geográfico y la desigualdad cultural, dado que las posibilidades de vivir en zonas de amplia oferta educativa aumentan con la jerarquía social. El acceso desigual a la formación en lenguas –geográfica, social y políticamente determinado– se traduciría, pues, para vastos sectores sociales, en limitaciones en cuanto a oportunidades y destinos posibles de movilidad académica internacional.

Acciones de gestión de lenguas de los propios sujetos –cuando toman las riendas de su formación profesional o académica y deciden aprender o mejorar el dominio de determinado idioma– y de sus padres en etapas previas –cuando eligen la institución escolar para sus hijos según el tipo de formación lingüística que ofrezca, o cuando deciden orientarlos tempranamente hacia formaciones extraescolares en determinado idioma extranjero– vienen a compensar las eventuales restricciones de la oferta escolar o local en lenguas. Por su parte, las universidades, las redes y asociaciones en que participan, y también el Estado a través de sus agencias especializadas, se plantean de manera cada vez más expresa y estructurada políticas y acciones para atender las desiguales dotaciones en conocimientos de lenguas entre los estudiantes así como las limitaciones que estas carencias suponen

3 El análisis estadístico realizado por Borges y García-Filice (2016) sobre la población de postulantes a becas del programa brasileño *Ciências sem Fronteiras* señala la incidencia de variables tales como las condiciones económicas, el origen escolar, el género y la raza de los becarios en el nivel de dominio del inglés. Como “origen escolar” considera el carácter público o privado de la institución formadora. No se informa, lamentablemente, la incidencia del factor geográfico.

en relación con las prioridades de sus políticas de internacionalización y cooperación internacional⁴.

Y es que la IES no es sólo una carta valiosa de la diplomacia de los Estados, o un rasgo valorizador de un curriculum vitae en la competencia por mejores posiciones profesionales. En la medida en que es tomada también como un indicador de calidad para los investigadores y las instituciones (y es incluso un fuerte argumento de venta de sus servicios en el mercado internacional de la Educación Superior), se torna un mandato para el conjunto de actores del sistema universitario. Por estas razones, resulta pertinente mantener sobre el fenómeno una mirada crítica, a la vez global y situada. Desde el enfoque disciplinar que nos es propio, el de la política y gestión de lenguas (Varela, 2018), retomaremos aquí la problemática del artículo citado anteriormente, centrándonos ahora en el estudio la movilidad estudiantil en el curso de su realización. Abandonaremos entonces la perspectiva macro, las estadísticas nacionales y demás fuentes documentales para poner el foco en las trayectorias y experiencias de los sujetos. Concretamente, los análisis que presentaremos a continuación se basan en el estudio de una muestra de 28 estudiantes, representativa del total de los 309 estudiantes que se inscribieron en establecimientos franceses para realizar estudios superiores durante el año lectivo 2018-2019, a través de Campus France Argentina, entre enero y julio de 2018. En el momento en que fueron entrevistados (octubre de 2018), la gran mayoría había llegado a Francia procedente de Argentina entre uno y tres meses atrás y estaba tomando sus primeros cursos en la universidad, de nivel máster por lo general⁵.

El cambio de escala (del plano nacional al de las instituciones y los sujetos) pone a la vista la diversidad de trayectorias de vida de los protagonistas de la internacionalización, como también la de sus estrategias y modos de inserción en el medio francés. En otras palabras, su capacidad de agencia más allá de los determinismos sociales o geográficos a los que nos hemos referido. Otros marcos conceptuales son necesarios para abordar las facetas

4 El programa brasileño Idiomas sem Fronteiras es emblemático en este sentido. En relación con Argentina, cf. el I Seminario sobre la Gobernanza lingüística en el sistema universitario argentino realizado en la Cancillería argentina en junio 2019.

5 Trabajo de campo realizado en Francia en el otoño europeo de 2018 en el marco de una estancia de investigación en el Centre Population et Développement (CEPED). Proyecto “Langues et mobilité académique internationale: dynamiques actuelles en Argentine et au Brésil”, financiado por el Laboratoire d’Excellence “Individus, populations, sociétés” (LABEX iPOPs).

que aparecen desde el nuevo enfoque: lo que las historias de vida revelan es que las diferencias en capital internacional (Wagner, 1998; Dezalay, 2004), o cosmopolita (Weenink, 2008) –nos detendremos más adelante en esta alternancia–, poseído por los sujetos son más determinantes que las que existen entre ellos en términos de saberes lingüísticos a la hora de explicar no solo las posibilidades de acceso a la experiencia de movilidad, sino también su buen desarrollo y aprovechamiento. Ambos elementos, además –conocimientos lingüísticos y capital internacional–, aparecen en los hechos imbricados de diferentes maneras. Por ello, el estudio de la dimensión lingüística de la IES (e incluso tal vez la enseñanza de lenguas extranjeras en general) no debería pasar por alto este componente.

La incorporación a nuestro marco teórico de esta perspectiva que entronca en la sociología bourdieusiana tiene una doble ventaja: por un lado, conduce a una mejor comprensión de los mecanismos que intervienen en la producción y la reproducción de la estructura social –en este caso, los que se relacionan con la movilidad académica internacional–, y del papel que allí cumplen el lenguaje y las lenguas; pero también hace visible lo singular, la confluencia de circunstancias que participan en la construcción de trayectorias no previstas. Es decir, los resortes de la movilidad social. Por otro lado, esta forma de abordar la problemática ayuda a identificar estrategias institucionales que, por vía de decisiones adecuadas de gestión lingüística, colaboran en la democratización del acceso a carreras de excelencia y en la consecución de los objetivos de las políticas de internacionalización.

Con la mira en esta doble finalidad teórica y aplicada, el artículo comienza repasando la genealogía del concepto de capital internacional. Con apoyo en los datos recogidos en el terreno, veremos luego cómo juega este capital, en su articulación con los saberes lingüísticos de los sujetos, en la experiencia singular de migración. El instrumento utilizado en la investigación apuntaba a recoger también testimonios de prácticas institucionales que hubieran favorecido la concretización de proyectos de movilidad, así como el tránsito más satisfactorio por la experiencia. Aparecen así en nuestro corpus unas prácticas especialmente valorizadas: aquellas que, además de proveerles a los estudiantes una formación lingüística adecuada a los requerimientos del medio social y académico de destino, les dan claves para activar el desarrollo de capital internacional, particularmente necesarias en casos de desigualdad manifiesta. En esta dirección, convergente con la concepción de Cooper (1989) de la planificación lingüística vinculada al cambio social, apuntan nuestras conclusiones.

2. De “*conocimientos lingüísticos*” a “*capital internacional*”: una reconceptualización necesaria

La noción de capital internacional es introducida en la literatura científica por los sociólogos de la educación que se interesan en la formación de las élites, en la línea de la obra fundadora de Bourdieu y Passeron (op. cit.). Supone, evidentemente, una derivación a partir del concepto de capital, que Bourdieu importa de la economía con el fin de aprehender el mundo social en su dinámica, como historia acumulada. La pregunta que se desprende allí es sobre los modos de acumulación y sus efectos. La noción de capital le permite una aproximación: el capital, en palabras de Bourdieu (1986:46), “is accumulated labor (in its materialized form or its “incorporated,” embodied form) which, when appropriated on a private, i.e., exclusive, basis by agents or groups of agents, enables them to appropriate social energy in the form of reified or living labor”.

Ya sea en sus formas objetivada (bienes, por ejemplo) o incorporada (modales, sociolecto), el capital necesita tiempo para ser acumulado; dada su capacidad para producir ganancias y reproducirse, tiene tendencia a persistir y a convertirse así en una fuerza inscripta en las cosas que hace que no todo sea igualmente posible o imposible. El estado de la distribución de los diferentes tipos y subtipos de capital expresa entonces la estructura inmanente del mundo social, es decir, el conjunto de restricciones que guían su funcionamiento en forma duradera y determinan las posibilidades de éxito de las prácticas (ibid.).

Es característica del capital presentarse bajo diferentes aspectos y también ser convertible de uno a otro según cuál sea el campo en el que deba operar:

as economic capital, which is immediately and directly convertible into money and may be institutionalized in the form of property rights; as cultural capital, which is convertible, in certain conditions, into economic capital and may be institutionalized in the form of educational qualifications; and as social capital, made up of social obligations (“connections”), which is convertible, in certain conditions, into economic capital and may be institutionalized in the form of a title of nobility. (ibid., p. 47).

Dentro de esta teoría, el capital lingüístico cuenta como un subtipo del capital cultural. Como los demás tipos de capital, es en parte heredado,

e investido así del prestigio de lo innato, y también adquirido, lo que le agrega el lustre del mérito. Cabe recordar aquí cómo explica Bourdieu, en su clásico artículo de 1977, la diferencia con respecto a la noción de competencia lingüística: el capital lingüístico es competencia lingüística considerada en su relación con determinado mercado. Aprender el dominio de idiomas en términos de capital implica entonces considerarlo como indisolublemente ligado a las condiciones sociales de su adquisición y puesta en acción.

Las transformaciones en el orden económico mundial ocurridas a partir de los años 1990 como consecuencia de la globalización tienen efectos en los procesos de estratificación social y distribución de poderes: el alcance de estos procesos supera hoy el marco tradicionalmente considerado por la sociología, el del Estado nacional (Wagner, 2011:5). En este nuevo contexto, las relaciones entre el capital económico y las demás formas de capital (necesarias, en tanto capital simbólico, para que el primero legitime su dominación) también cambian. Durante largo tiempo –continúa Wagner–, el Estado fue el gran dador de capital simbólico; su “magia social” operaba a través del diploma escolar, de su intervención en la vida económica y social o mediante diversos modos de consagración de las élites. Pero a medida que los Estados resignan su poder en materia de política económica, se debilita también su papel en el control de las posiciones económicamente dominantes y en la consagración de los dirigentes. Es en estas circunstancias donde adquiere relevancia el capital internacional:

Les capitaux produits et légitimés par l'État se trouvent concurrencés par de nouvelles sources de légitimité prenant appui sur un capital international: ce capital indissociablement culturel, linguistique, et social, en grande partie hérité, renforcé par des cursus scolaires internationaux et des expériences professionnelles dans plusieurs pays, s'avère particulièrement bien ajusté aux transformations du champ des entreprises (Wagner, ibid., p. 6).

El capital internacional, o cosmopolita, es una fuente de poder en el mundo contemporáneo, especialmente en aquellos campos que ostentan mayor grado de internacionalización (en el campo académico, las ciencias naturales más que las ciencias sociales y humanas, la economía más que el derecho, por ejemplo. Cf. Sapiro, 2013). El cosmopolitismo sería, en términos de Weenink (2008), una propensión a participar en los escenarios sociales de la globalización:

Cosmopolitan capital comprises bodily and mental predispositions and competencies (*savoir faire*) which help to engage confidently in such arenas. Moreover, it provides a competitive edge, a head start vis-à-vis competitors. People accumulate, deploy and display cosmopolitan capital while living abroad for some time, visit and host friends from different nationalities, attend meetings frequently for an international audience, maintain a globally dispersed circle of friends or relatives, read books, magazines, and journals that reach a global audience and possess a near-native mastery of English and at least one other language. (op.cit., p.1092).

Weenink basa su teorización en un estudio de la percepción de los padres de adolescentes que reciben una educación internacional en establecimientos secundarios de Holanda. Sus hallazgos son interesantes de confrontar con los datos que analizaremos a continuación, en la medida en que las decisiones y el capital transmitido por los padres de los estudiantes de nuestra muestra aparecen en general como factores de peso en la realización de la movilidad. A partir del análisis de los testimonios de los padres que entrevista, Weenink compone dos perfiles típicos: el de los padres cosmopolitas dedicados (*dedicated*) y el de los cosmopolitas pragmáticos. Para los primeros, el cosmopolitismo es sobre todo una disposición mental que los lleva a considerar el mundo entero como su horizonte, a atreverse a ir más allá de las fronteras, con una actitud de apertura hacia las culturas extranjeras. Una característica recurrente en estos padres es, para este autor (*ibid.*, p. 1095), que han integrado la idea de que el mundo es el escenario para la trayectoria futura de sus hijos. Por esta razón, buscan enseñarles flexibilidad y capacidad de sentirse a gusto en contextos culturales diversos. Los padres cosmopolitas pragmáticos, en tanto, conocen a menudo por su propia experiencia laboral las ventajas de apropiarse de una orientación internacional. Pero no la relacionan con una visión del mundo como un espacio abierto a la exploración y al descubrimiento de otras culturas, como en el caso anterior, sino con los beneficios que tal orientación puede tener para los estudios o la carrera profesional de sus hijos. El cosmopolitismo para ellos suele ser sinónimo de dominio del inglés en un alto nivel de proficiencia. No mencionan interés en la diversidad cultural o bien, si es el caso, lo hacen por razones pragmáticas más que por curiosidad cultural (*ibid.* p.1099).

Más allá de las diferencias entre estos perfiles, lo que es común a ambos tipos de padres –afirma Weenink– son las ambiciones que tienen con

respecto a sus hijos. Otro importante fenómeno que señala en su estudio también merece ser contrastado con los datos del terreno argentino: los padres ambiciosos provenientes de las clases relativamente más bajas de su muestra (es decir, inferiores a la clase media alta) tenderían a alentar a los hijos con mayor potencial de ascenso social a invertir en capital cosmopolita. “They might rather prepare their children for the more open social arenas instead of stimulating them to aim for established positions that presuppose the acquisition of the types of cultural and social capital that are traditionally tied to the upper layers” (ibid. p. 1102). Esto mostraría que la fuerza conductora detrás de la propensión de los padres a proveerles capital cosmopolita a sus hijos es la movilidad social ascendente más que la reproducción social (ibid. p. 1103).

Antes de cerrar este breve repaso conceptual, resta clarificar la alternancia entre ‘capital cosmopolita’ y ‘capital internacional’. “Capital cosmopolita”, en los usos que hace Weenink en la obra citada –y que no son infrecuentes en la bibliografía actual sobre el tema–, evoca una esfera global, la visión de un mercado mundial unificado. Un mundo donde las filiaciones (nacionales en particular) son puestas a distancia. El epíteto “internacional”, en cambio, mantiene en su misma letra la referencia a lo nacional: para los países en desarrollo, –afirman Nogueira & Aguiar (2008) citando a Dezalay (2004:7)–, el capital internacional de competencias y relaciones es un recurso no desdeñable en las estrategias de poder dentro del campo nacional⁶.

Así planteada, la diferencia entre capital cosmopolita y capital internacional está lejos de ser trivial. Lo que no impide que ambos términos sean a veces utilizados como sinónimos. Invitamos en todo caso a mantener la vigilancia sobre los supuestos que uno y otro acarrear.

3. La experiencia de movilidad de estudiantes argentinos en Francia: una cuestión de capital

El objeto concreto de nuestro análisis se inscribe en la larga historia de

⁶ En este mismo sentido se expresaba Wagner (1998): “(L)es cadres qui se définissent le plus fermement comme internationaux sont aussi les plus attachés à leur nationalité. Le paradoxe n’est qu’apparent. Les familles les plus internationales sont aussi celles qui mobilisent le plus systématiquement leurs ressources nationales, dans les stratégies de reproduction, dans la vie professionnelle, et dans l’ensemble des dimensions de la vie sociale. Ce rapport stratégique au national est constitutif de la culture internationale” (p. 190).

relaciones franco-argentinas de intercambio universitario (Pelosi, 1999; Rolland, 2000; Huerta, 2006). En el segmento de esta historia que representan los 309 casos que consideraremos aquí se podrá leer, como en una instantánea, el estado actual de estas relaciones, con sus áreas de mayor o menor intensidad de contacto, con sus configuraciones particulares de redes de actores, y criterios puestos en juego –en la selección de disciplinas o de becarios, por ejemplo.

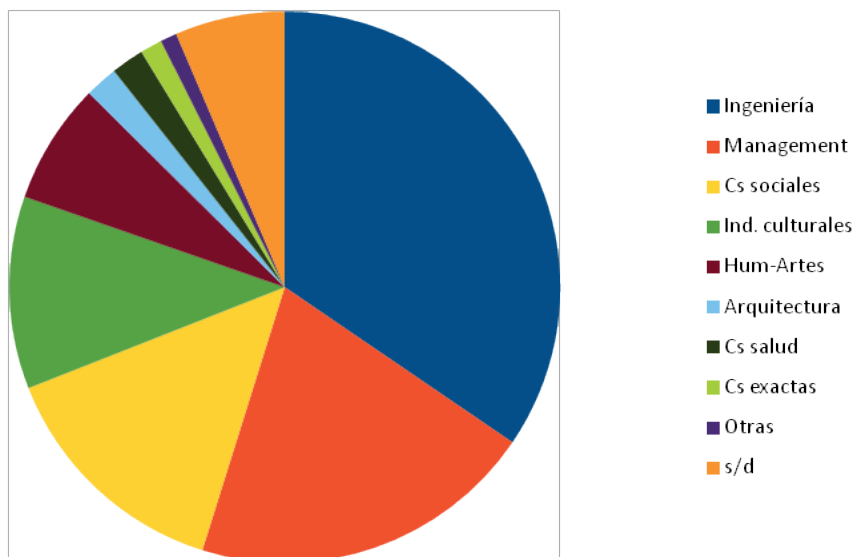
El análisis de la base que contiene la información esencial relativa a este grupo de estudiantes revela el neto predominio de los inscriptos en carreras de ingeniería (35% del total), seguidos por los estudiantes en management, que representan el 20% del conjunto (cf. Figura 1 infra). La diferencia en 2018 con respecto a los números totales indicados para el año lectivo 2012-2013 (Campus France, 2014) se debe sólo en parte a la aplicación de criterios diferentes de agrupamiento disciplinar⁷. Los números de 2019 reflejan sin duda, por un lado, la primacía que adquieren en la etapa actual de la globalización las carreras superiores que preparan a los actores de la gestión empresarial y los cuadros técnicos de la producción a través de la formación STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), especialmente en ciertos sectores estratégicos como los de la energía, las TIC, la agroindustria y el medio ambiente. Por otro lado, y en relación con esto último, también dan cuenta del efecto incitativo de programas de cooperación bilateral tales como ARFITEC (Argentina-Francia Ingenieros Tecnología), ARFAGRI (Argentina-Francia Agricultura) y Bec.ar⁸ en la participación creciente de estudiantes y profesionales del área de Ingeniería. A estos se sumará, a partir de 2017, el programa bilateral INNOVART, de cooperación en el ámbito de la formación en arte e innovación. Becarios de nuestra muestra incluidos en la categoría “Industrias culturales” –a la que apelamos para subrayar la vinculación de las carreras elegidas con el mercado de bienes y servicios culturales tales como cine, turismo, moda o gastronomía– se cuentan entre los beneficiarios de este programa.

7 De los 607 estudiantes argentinos inscriptos en universidades francesas en 2012-13, el 49,2% sigue estudios en Letras, Lenguas y Ciencias humanas y sociales, 18,9% se orienta a las Ciencias y STAPS (ciencias y técnicas de las actividades físicas y deportivas) y 17,7% a Derecho y Ciencia política. El resto se divide entre Economía-Administración y Medicina-Farmacología-Odontología.

8 Estos programas, creados entre 2007 y 2014, se enmarcan en las políticas de desarrollo industrial, científico y tecnológico adoptadas por el gobierno argentino y expresadas en el Plan Estratégico Industrial 2020, el Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016 y el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva: Argentina Innovadora 2020.

Figura 1. Estudiantes argentinos que se inscriben en establecimientos de Educación Superior franceses entre enero y julio 2018 para el año lectivo 2018-19, por área disciplinar.

Estudiantes argentinos en Francia en otoño 2018 (N: 309)

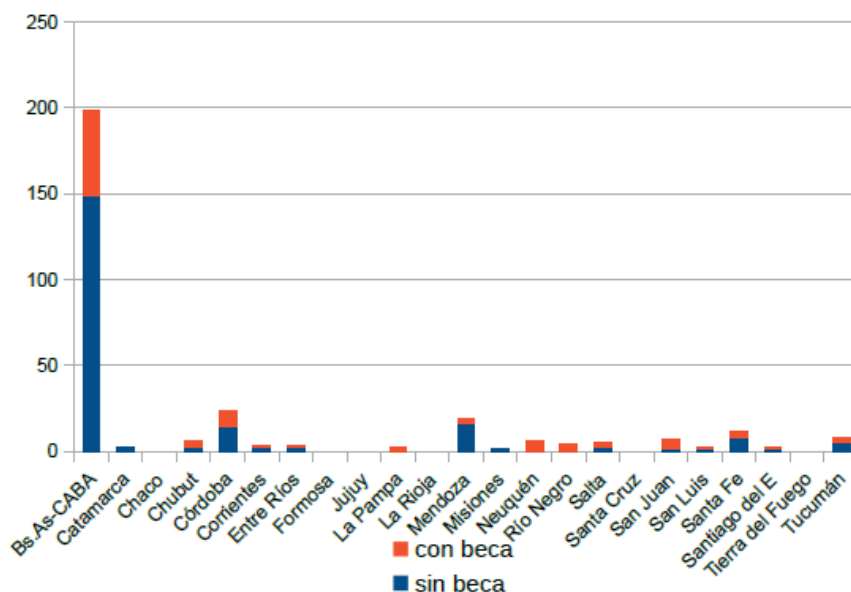


Los becarios representan casi un tercio del total (98 de 309). Los hay de los programas argentinos o franco-argentinos mencionados, de universidades francesas que también financian becas en los sectores de ingeniería e industrias culturales, becarios de excelencia de organismos públicos franceses y europeos (Eiffel, Erasmus Mundus), otros que son beneficiarios de becas ofrecidas por universidades a estudiantes extranjeros de bajos recursos, siguiendo una política de “apertura social” de instituciones francesas de Educación Superior de élite (Van Zanten, 2010). A estos se agregan los estudiantes que participan en programas de intercambio interuniversitarios –entre instituciones y carreras que se reconocen pares– y estudiantes libres, atraídos por la excelencia en ciertas ramas (gastronomía, hotelería y turismo, artes, entre otras) y por ciertas escuelas de pensamiento (en humanidades y ciencias sociales, por ejemplo).

La Figura 2, a continuación, muestra el origen geográfico del universo de estudiantes analizado. Se observa allí el neto predominio de los estudiantes provenientes de la región metropolitana, lo que es esperable debido

a la mayor concentración demográfica en esta zona y también, sin duda, por la abundancia de oferta educativa y cultural. Razones como estas explicarían la diversidad (desigual, por cierto) de situaciones que se presentan en las distintas jurisdicciones del país en cuanto a número de estudiantes en movilidad a Francia y acceso a becas.

Figura 2. Jurisdicción de origen y condición (becario o no) de los estudiantes argentinos inscriptos para estudios en Francia, año lectivo 2018-19



El efecto confluyente del predominio de las ingenierías y de disponibilidad de becas en estas disciplinas, así como la presencia de becarios seleccionados por bajo nivel de ingresos, imprimen tal vez un sesgo en nuestra muestra: jóvenes provenientes de zonas alejadas de los grandes centros urbanos y/o de los sectores sociales tradicionalmente proveedores de estudiantes móviles están particularmente representados; lo mismo ocurre con los becarios –sin duda más disponibles para colaborar con una investigación como la nuestra–, que constituyen dos tercios de la muestra (son 19

de los 28)⁹. Con todo, la diversidad social que representa permite corroborar hallazgos previos (Varela, 2018; 2019); esto es, nos predispone a encontrar entre los estudiantes “periféricos” menores niveles de conocimiento de lenguas extranjeras y repertorios lingüísticos menos diversificados que entre los estudiantes de capas medias-altas de los grandes centros urbanos. Lo que nos interesa ahora es poner en relación estos diferentes factores con la cuestión del capital internacional.

4. Los estudiantes en movilidad y sus trayectorias: conocimientos lingüísticos y capital internacional

De los múltiples abordajes que admiten los datos recogidos en el terreno¹⁰, nos centraremos en este primer análisis en aquellos que dejan observar el modo en que se articulan en cada caso los perfiles socioculturales de los estudiantes con el capital internacional y lingüístico de que disponen. En la historia de vida de cada estudiante entrevistado/a hemos querido, además, indagar en las acciones de gestión de lenguas que pudieran vincularse con la elección del destino, el acceso a y el tránsito por la experiencia de movilidad. Es decir –dentro del marco de este estudio–, identificar decisiones y arreglos particulares, más o menos conscientes y planificados, referidos al conocimiento y uso de lenguas, en función de determinada visión de futuro –personal, profesional, institucional, colectivo–, que han tomado los sujetos, sus familias o las instituciones de origen y de acogida. Estas decisiones y acciones, con sus aciertos y desaciertos, se revelarán en el análisis como un factor clave tanto en el logro de los objetivos políticos y académicos de la movilidad –visto desde el ángulo institucional– como en la calidad de la experiencia para el estudiante. Por ende, también como factores relevantes en los procesos de movilidad y transformación social que vienen asociados.

9 La muestra fue constituida por el conjunto de estudiantes que respondió positivamente a la invitación a participar en la investigación, enviada por correo electrónico a través de Campus France Argentina. Más allá del sesgo señalado, se puede considerar representativa: mantiene las proporciones en cuanto a disciplina, origen geográfico, género (una leve mayoría de estudiantes es de género masculino: 52% en el total, 57% en la muestra) y edad promedio (26 años).

10 Los datos fueron recolectados mediante cuestionarios y diálogos mantenidos (en español) por correo electrónico y entrevistas en profundidad presenciales y a distancia, durante los meses de octubre y noviembre de 2018.

En la diversidad de trayectorias de vida representadas en la muestra¹¹, la perspectiva adoptada permite introducir un principio organizador. En efecto, tomando como parámetro el capital internacional poseído por los sujetos, se distingue un claro gradiente que va de las situaciones de mayor acumulación, que combinan un componente importante de capital heredado y luego potenciado mediante el capital adquirido en instituciones educativas de élite, en viajes y estancias en el exterior; luego, la situación intermedia de jóvenes impulsados tempranamente por sus padres a adquirir capital internacional y lingüístico (que ellos mismos no han tenido) mediante estrategias educativas que incluyen, por ejemplo, estancias de inmersión en el exterior; finalmente, los casos de capital internacional prácticamente inexistente hasta poco tiempo antes de la movilidad y que se encuentra en pleno desarrollo al momento del presente estudio. Resulta tentador hacer un paralelo entre estas tres situaciones características y los tres tipos de estudiantes marroquíes que cursan estudios superiores en Francia propuestos por Gérard y Proteau (2008): *herederos*, *pioneros* y de *vanguardia*¹². Como se verá, el cruce con un eje transversal que representa el peso relativo del capital cultural o bien económico¹³ familiar en cada trayectoria aporta a la comprensión de las diferencias que se aprecian entre nuestros estudiantes con respecto a sus conocimientos, prácticas, actitudes y representaciones lingüísticas (cf. Rodríguez Moyano, 2012). Ilustraremos esta propuesta de análisis mediante algunos ejemplos.

4.1 *El capital heredado*

Un primer grupo de casos que surge al aplicar esta grilla reúne a los herederos de la clase media alta, élite económica y/o cultural. Entre los primeros

11 Por razones de espacio, en lo que sigue sólo nos referiremos a algunos casos representativos.

12 Los estudiantes “herederos” son, para estos autores, aquellos para quienes “continuar estudios superiores es algo normal, a la vez destino común de la familia y objetivo esencial. El objetivo es no decaer, asegurar el mantenimiento del linaje en su posición, o incluso continuar el ascenso”. Los estudiantes pioneros son aquellos que emprenden estudios en Francia sin haber estado precedidos por un familiar, y sin contar siempre con los medios financieros para hacerlo. En el caso de los estudiantes de vanguardia, no solamente nadie de su familia los ha precedido en los estudios superiores, menos aún en el extranjero; además, disponen de escasos recursos (financieros, sociales...) para emprender tal recorrido. Y sin embargo, representan un modelo y abren el camino entre los suyos para un nuevo tipo de promoción social: la que pasa por la adquisición de títulos universitarios (op.cit., pp. 131-146; traducción nuestra).

13 El cuestionario utilizado en el terreno sólo permite hacer inferencias, en algunos casos, en cuanto al modo en que opera el capital social detentado por los sujetos, por lo que sólo se harán referencias a esta dimensión en aquellos en que sea posible y pertinente.

ubicamos a Alejo y a Rodrigo¹⁴ (26 y 28 años respectivamente), ambos hijos de médicos reconocidos, y graduados en Economía en universidades pública y privada de élite, respectivamente, de la ciudad capital. Ambos alcanzaron altos niveles de dominio del inglés en su escolarización primaria y secundaria (también transcurrida en instituciones pública y privada de élite), que perfeccionaron con profesores particulares y en numerosos y variados viajes al exterior, que incluyen una estadía de inmersión lingüística en Londres y una experiencia de work and travel en Nueva Zelanda en el caso de Rodrigo. Ambos se encuentran en París realizando estudios de posgrado en inglés: máster en Economic Policies in the Age of Globalization, con beca Erasmus Mundus, el primero (supone un año de estudios en Londres y otro en París); máster en Política y economía internacional en el marco de un intercambio entre la institución de acogida, la prestigiosa escuela Sciences Po, y la universidad de origen, el segundo.

Alejo también tuvo clases de francés como parte del currículum de sus estudios secundarios y de posgrado. Puede leer en este idioma y declara tener cierta facilidad para hablar, pero lamenta la falta de fluidez. De hecho, afirma no usar ni necesitar el francés, y el apoyo lingüístico que ofrece la universidad receptora (una clase grupal semanal, orientada a obtener el diploma DELF) “no (le) resulta muy útil”: “un profesor particular, aunque con menor carga horaria que un curso, resulta mucho más eficiente”.

Rodrigo tenía diversas opciones igualmente atractivas para continuar su posgrado en el exterior. Eligió Francia, entre otras razones, porque “tenía ganas de conquistar un tercer idioma” (además del español y el inglés, se entiende). Después de haber “aplicado” para realizar el intercambio en París, y antes de viajar, tomó clases particulares de francés durante dos meses. Entre las materias a cursar en el destino, eligió Francés: “Lo hago para mí, para llevarme la experiencia. No es obligatorio para nada; de hecho, no me suma” –aclara. El francés, en realidad, no le es de gran utilidad en la vida social:

Yo particularmente con la gente que me rodeo es toda gente muy internacional, así que casi todos hablan en inglés. (...) La mayor cantidad de mi tiempo la paso en un micromundo que no es el que está más asociado a la vida en francés. De hecho, mis amigos –franceses, internacionales–, ninguno es parisino (...). Y nos encontramos en ese

14 Los nombres de los estudiantes así como referencias a lugares e instituciones se han alterado o evitado para preservar su anonimato.

micromundo y tratamos de descubrir la ciudad entre nosotros. El contacto que tenemos con el parisino es muy limitado...

Sin embargo, es optimista en cuanto a sus posibilidades de aprendizaje: “no veo que sea un lapso de muchos meses hasta que domine el idioma”, estima.

Su elección léxica (“conquistar”, “dominar”, también dirá “llevarse” el idioma) traduce su posición exterior con respecto al lenguaje, que se representa como objetos acabados y completos, a la manera de bienes de consumo con los cuales se establece una relación económica y utilitaria¹⁵:

La verdad, un tercer idioma me hubiese gustado. Entre todos, si tengo que aprender chino o francés, a esta altura prefiero aprender francés. No sé si estoy dispuesto a aprender chino. Una inversión larguísima que tampoco sé si se va a repagar, yo qué sé. El francés es por un lado más fácil; por otro lado, es más necesario, por decir si venís a Francia, te van a hablar en francés. En Holanda todo el mundo te habla en inglés. La inversión para aprender holandés no sé qué tan buena es...

Por origen social y también por sus propias opciones académicas y profesionales, ambos casos presentan rasgos del cosmopolita pragmático descrito por Weenink (2008, cf. supra). Entre los entrevistados que se distinguen por el capital cultural e internacional transmitido en el seno familiar, en tanto, la relación con las lenguas es muy diferente.

Ana, 40 años, ingeniera textil, obtuvo una beca del programa argentino Bec.ar para hacer un máster en su especialidad en Francia. Hizo sus estudios primarios en una escuela privada bilingüe (español-inglés) de la capital, de donde obtuvo una buena base del idioma extranjero; luego cursó el bachillerato humanista científico en una escuela dependiente de una prestigiosa universidad privada, cuyo plan de estudios incluía inglés y latín. Sus padres (él, bancario; ella, abogada y docente) le brindaron una educación escolar de alta calidad lingüística y cultural; a los 17 años hizo una estancia de inmersión lingüística de un mes en Escocia. Más tarde, tomó dos años de clases de alemán, que profundizó durante una estancia

15 Es interesante contrastar esta visión del lenguaje con la que expresa Julián –otro de nuestros entrevistados, con un perfil cercano al de los casos que se reseñan a continuación–. Para él se trata de “meterse” en los idiomas y, a través de ellos, en la cultura y la sociedad local: “Con el francés ahora estoy más metido que nunca”.

de estudios como becaria en Alemania (seis meses), y de francés, que retomó en régimen intensivo una vez preseleccionada para la movilidad en curso. Cumpliendo un deseo que traía desde su infancia, también estudió japonés, formación que debió interrumpir al momento de viajar a Francia. Vivió cuatro meses en Japón, haciendo un curso relacionado con su trabajo; también dos meses en el Reino Unido y otros tantos en México, y visitó además “bastantes países”.

El cosmopolitismo de Ana tiene claros antecedentes familiares: sus abuelos paternos eran catalanes, y su madre aprendió el idioma de sus suegros. Los abuelos maternos, de origen italiano, no transmitieron el idioma; sí la nacionalidad. La “pasión por los viajes y las otras culturas”, dice, le viene de su abuela materna (ciudadana uruguaya): “A ella le encantaba viajar. Ella trabajaba –era docente– y siempre nos contaba: la plata que generaba mi abuelo era para mantener la casa y la que ganaba ella era para viajar. Ella organizaba y anunciaba: ‘en dos meses nos vamos a Japón’, o a Hawaii, o a Oriente”. En su relación con los idiomas se destacan la curiosidad y la osadía:

Trato de usarlos, sí, cuando me encuentro con gente. Si me cruzo un japonés y me pregunta algo en inglés, trato de contestar con el japonés que puedo. En Alemania, con los argentinos de la residencia, decidimos hablar en alemán entre nosotros (...). Acá yo hablo en francés. ¡No voy a hablar en inglés en Francia!...

Esta capacidad de iniciativa y de toma de la palabra también se observa en las diversas estrategias de autoaprendizaje que implementa: interactuar asiduamente con los compañeros locales y pedirles que la corrijan; grabar su producción y escucharla luego críticamente, entre otras. El uso (eminentemente oral) de la lengua extranjera es para ella un potenciador de la experiencia vital:

Lo que me pasa con los idiomas es que te acerca a la cultura del otro. Yo manejo bien el inglés, pero hay cosas que yo no voy a poder expresar en inglés, y en español lo voy a decir perfecto. Un francés que me hable en inglés me va a decir la mitad, tres cuartos. Si me lo dice en francés, me va a decir lo que me quiere decir y yo lo voy a entender mejor...

Encontramos una actitud de apertura internacional similar en el caso de Diego, 27 años, oriundo de la ciudad capital de una provincia del Nordeste del país, que cursa un máster en Relaciones internacionales gracias a una beca de excelencia Eiffel del gobierno francés. Sus abuelas migrantes (una italiana, otra francesa) le transmitieron sus lenguas y, en el segundo caso, también su biblioteca, que él “devoró”. Sobre esta base desarrolló de manera autodidacta el conocimiento de estos idiomas hasta el nivel experto que ostenta actualmente. Reconoce, sin embargo, y tal vez debido al modo informal de aprendizaje, tener “algunos inconvenientes en el manejo de la diferencia de registros”. Hoy reedita la experiencia de transmisión familiar en el aprendizaje del neerlandés gracias a su pareja. Sus padres (él, árbitro de boxeo y fútbol; ella, contadora especializada en finanzas públicas), por su parte, alentaron el estudio del inglés, que aprendió desde los 6 años en un instituto privado. A los 18 años se inició en el estudio de alemán, en el que alcanzó el nivel B1. Ha viajado por numerosos países de América y Europa, y desde los 18 vive “con un pie en Francia y otro en Argentina”. Como en el caso anterior, Diego expresa curiosidad cultural, interés y facilidad en la interacción social y académica, todo lo cual se traduce en una experiencia de movilidad altamente satisfactoria. Su relación con los idiomas es activa, proactiva: “Leo mucha literatura francesa e italiana en las lenguas vernáculas y los periódicos digitales en todas las lenguas que conozco. Además, al ser estudiante de relaciones internacionales estoy en contacto permanente con estas lenguas. También doy clases de español e italiano aquí en Francia”.

4.2 El capital adquirido

Resulta interesante confrontar estos casos donde el capital heredado tiene un papel fundamental en la vocación internacional de los sujetos con los que examinaremos a continuación, en los que la adquisición de este capital resulta de acciones deliberadas, tanto de los padres como de los propios estudiantes. Es ilustrativa del primer caso la historia de vida de Antonella (22 años): antes de instalarse en la Capital para hacer su licenciatura en Economía en la universidad pública, vivía con sus padres y cinco hermanas en una pequeña ciudad (15.000 habitantes) del interior de la provincia de Buenos Aires. Allí cursó sus estudios primarios y secundarios en una institución privada con subvención estatal donde la enseñanza del inglés era de calidad mediocre (“Presente simple y pasado simple todo el secun-

dario”). Su padre, con estudios primarios completos, un abuelo migrante italiano hoy algo perdido en la memoria familiar, desarrolla actividades en el ámbito de los negocios (“-¿Profesión? -Poné ‘empresa’. Esas cosas que uno... uno no puede determinar”). Su madre, que ha completado estudios superiores, tiene un comercio de ropa. “Desde chica nuestros papás nos incentivaron a esto de los viajes por lo menos de estudio”, explica. Tuvo profesor particular de inglés –junto con una hermana tres años mayor, que va abriendo el camino en el mundo académico e internacional–, entre los 6 y los 18 años. Ambas hicieron también dos estadias de inmersión lingüística de un mes en el Reino Unido, a sus 13 y 15 años. Evidentemente, los padres invierten en el capital internacional de las hijas “con potencial” (Weenink, cf. supra), y esta inversión rinde frutos –aunque tal vez no exactamente los esperados–: la mayor tuvo ya su experiencia de intercambio universitario en Europa (Porto) durante los estudios de grado, e incentiva a Antonella a hacer lo mismo, es decir, a anticipar su proyecto de movilidad, que ella reservaba para la maestría.

En enero de 2018 toma la decisión de hacer el intercambio, y de hacerlo en Francia; su ideal, desde el inicio de su carrera, era la Sorbona. Esperaba encontrar allí una oferta académica en inglés ya que, a pesar de su interés por el francés, no había tenido ocasión de estudiarlo hasta su llegada a París: “siempre me gustó pero en mi pueblo no había chance, no había profesor”. Sin ese conocimiento, debe cambiar sus planes e inscribirse en una universidad privada, donde puede cursar materias en inglés –a elegir dentro de un menú bastante restringido–, algunas de las cuales no serán reconocidas por su universidad de origen. Si bien ha empezado a tomar clases de francés en la misma universidad, ha encontrado diversas dificultades en la vida cotidiana (en la residencia donde vive, en el banco, con la propietaria de su vivienda): “es un impedimento, es un problema. Le podés poner toda la buena voluntad, la onda, pero es un problema si no tenés el idioma”. Visiblemente, las dificultades que enfrenta Antonella en los primeros meses de la experiencia de movilidad están vinculadas con una falta de capital que no es precisamente económico ni solo lingüístico; cuentan también su origen geográfico y, sin duda, el déficit, o la inadecuación, del capital social y cultural –internacional– provisto en el seno familiar.

En el caso de Mercedes (23 años), el proyecto de movilidad toma apoyo en el capital cultural y educativo de su familia (en el área científico-técnica), más que en el capital económico o internacional. Ella es estudiante del último tramo de la carrera de Ingeniería ambiental en una importante

universidad pública del oeste del país, y se encuentra haciendo estudios de máster gracias a una beca de una universidad francesa. Su madre, docente de matemáticas, y su padre, analista de sistemas, la orientaron hacia una educación secundaria de calidad, que hizo en el colegio dependiente de la universidad –donde aprendió “lo básico” del francés–, y financiaron su aprendizaje de inglés en un instituto privado, entre los 9 y los 19 años. Si bien había hecho algunos viajes al exterior antes de la movilidad, nunca antes se había aventurado más allá de América Latina. Pero el sueño de la experiencia académica internacional ya estaba formado: “Lo tengo planificado desde los 12 años. Siempre quise vivir por un tiempo en otro país y en los primeros años de mi carrera universitaria decidí que iba a ser Francia”.

Se aboca entonces al aprendizaje del francés, aplicando estrategias diversas:

Me preparé por medio de institutos dependientes de la universidad (cursos cuatrimestrales) y profesora particular durante tres años en total (...). Además, por mi cuenta empecé a escuchar música en francés, noticieros, leer diarios franceses y ser tutora de franceses [su universidad provee de estudiantes tutores a los pares que llegan en movilidad].

Gracias sin duda a su buena formación como estudiante, que trae tanto de su familia como de las instituciones educativas que ha frecuentado, Mercedes encuentra en el espacio institucional y en la autoformación recursos que le permiten cubrir su falta de experiencia internacional. Así resume su fórmula cuando le pedimos los consejos que le daría a un par que estuviera por encarar una movilidad, en relación con los idiomas: “interiorizarse en el día a día, más allá de lo que puede brindar un instituto y sobre todo escuchar películas o series, en donde se use el lenguaje informal”. En contraste con el caso de Ana reseñado más atrás, reconoce que su punto débil es la producción oral –lo interaccional y social, tal vez–. Pero con voluntad y estrategias adecuadas, crea las condiciones para una experiencia de movilidad satisfactoria.

4.3 El capital en construcción

En el grupo de casos que presentaremos a continuación (Ricardo, Sergio, Dante y Valentina, becarios ARFITEC y ARFAGRI, provenientes de pequeñas ciudades de la región pampeana; Iván, hijo menor de una familia

de clase media periférica en una ciudad importante, becario de una universidad francesa según criterio de ingresos), nada en su origen familiar preanunciaba la estancia por estudios en Europa. De hecho, son los primeros en realizar algo que, hasta épocas muy recientes, no estaba formado tampoco como expectativa, familiar o personal. La experiencia internacional de los estudiantes o de personas de su entorno es limitada o nula; de los antepasados inmigrantes, cuando los hay, no quedan casi rastros de transmisión cultural¹⁶. Tampoco cuentan con el capital lingüístico adecuado. Sus experiencias de formación lingüística previa, tanto en la educación formal como en la no formal que pudieron, en algunos casos, frecuentar, son olvidables o traumatizantes: “Yo fui cinco años a un instituto [a aprender inglés] y no lo puedo hablar. Es una frustración grande. ¡No lo puedo hablar!”, lamenta Sergio. Una relación conflictiva similar a la de Iván¹⁷, que se manifiesta también en la imposibilidad de la toma de la palabra en la otra lengua, e incluso como un bloqueo ante otras posibles aperturas:

Mis papás, no, ninguno de los dos hablaba inglés, entonces vieron su limitación, a lo largo de la vida; lo necesario que es hoy ese idioma. Entonces nos hicieron ir a todos a un instituto de inglés. Pero realmente el idioma -o sea, nunca me gustó aprender idiomas, la verdad es esa-, y... y entonces era como la obligación de tener que aprender ese idioma. Y en su momento lo aprendí. Porque también, ehh, yo estudiaba otra carrera, que era Turismo, y ahí necesitaba hablar el inglés. Pero una vez que ya lo había terminado, listo. Nunca más lo volví a practicar. Y siempre quise hab- estudiar otro idioma (...). Pero como la prioridad siempre era el inglés, era como que no podía -una valla que me ponía yo: si no sé inglés, todavía no podía aprender otro idioma, porque era esencial eso...

Por inseguridad lingüística, por aplicación de pedagogías inadecuadas, o por falta de perspectivas y ocasiones de uso tal vez -dicho de otro modo,

16 Iván atribuye la no transmisión de la lengua de migración en su familia a la diferencia sociocultural que percibieron sus antepasados en la sociedad de acogida. La familia italiana de su bisabuela era analfabeta. “Cuando llegaron al país trataron de imitar el español pero no lo podían escribir porque no escribían su propia lengua”.

17 Dante comparte una experiencia similar: “la lectura [en inglés] se me hace más fácil, pero hablarlo no lo puedo. En la universidad me alejé totalmente del inglés. Tardé siete años en recibirme, y nunca, nunca, nunca toqué el inglés. Estaba alejado totalmente, sin ninguna obligación de hablarlo con otra persona allá en nuestro país... Debe estar en algún lugar de la mente lo que he estudiado pero no me acuerdo nada”.

por falta de capital internacional—, el problema se focaliza en el habla. Desprovistos de este capital, no pueden contar tampoco —como Antonella o Mercedes— con el capital económico o cultural familiar para procurárselo. Para Iván, por ejemplo, la posibilidad del viaje por estudios era “algo visto de afuera, ideal pero inalcanzable”:

Cuando empecé la facultad siempre pensaba ehh... en hacer un intercambio. El tema es que yo lo veía como algo inalcanzable. Porque yo no conocía ehh... sistemas de becas. Que me bequen para... O sea, no... no me... no... eh... asociaba que el Estado me pueda financiar para que yo vaya a estudiar...

En los relatos de estos jóvenes, hay un hecho fundante de la inédita experiencia internacional que están viviendo: una charla informativa ofrecida en la universidad, en el caso de Ricardo; en el de Iván, la presencia de estudiantes extranjeros en su casa (por razones financieras, su madre viuda decide alquilar una habitación a estudiantes holandeses: “ese intercambio fue algo que incentivó parte de mí para hacer esto”, interpreta ahora) o en las aulas de la facultad (“al estudiar con varios extranjeros, fue algo que se fue alimentando. Entonces fue cuando empecé a conocer que existía la posibilidad de poder hacerlo”, agrega); el consejo de alguien que consideran un referente: un/a hermano/a mayor, un/a docente cercano/a. Una puerta se entreabre, el proyecto de movilidad puede empezar a formularse.

Surge entonces con fuerza el problema del déficit lingüístico: es el momento en el cual la universidad tiene un papel que desempeñar. De manera planificada, institucionalizada, o bien respondiendo creativamente y caso por caso ante las necesidades que traen los nuevos perfiles de estudiantes móviles —cuando decide actuar, lo que no es regla general—. Lo cierto es que, en situaciones como las de nuestro último grupo de estudiantes, en las que las experiencias previas de aprendizaje de lenguas son limitadas o limitantes, y los plazos disponibles para avanzar hasta el nivel ahora requerido, muy estrechos, la partida está lejos de ser ganada. Ricardo, por ejemplo, pudo contar con un curso (dos semestres) de francés ofrecido en forma gratuita a los becarios por su universidad. Inevitablemente, resulta demasiado breve. Cuando le pedimos que imagine consejos para un par que proyecte una movilidad, sus dificultades lingüísticas se expresan con toda crudeza:

Que trate de venir con nivel más alto que el mío. Yo creo que el nivel B1 es esencial para venir. A mi se me hizo muy difícil, y... me choqué muchas paredes, y pasé varias situaciones feas por eso, por el idioma.

Si lo tendría que volver a hacer –que lo quiero volver a hacer con el inglés–, lo voy a volver porque creo que son necesarias todas estas vergüenzas, estas paredes, momentos horribles, de no poder comunicarte, para empezar a aprender una lengua. Pero con un nivel más alto, ya no sería tan horrible como me pasó a mí...

5. Capital lingüístico, capital internacional y estrategias de gestión de lenguas desde la universidad

Los datos analizados hasta aquí han mostrado que la movilidad internacional de los estudiantes pone en juego, más que un conjunto de competencias lingüísticas –en proceso de adquisición para la mayoría–, una relación social con respecto a las lenguas extranjeras marcada por las diferentes condiciones sociales de aprendizaje: unos han acumulado capital lingüístico y cultural y tienen un dominio práctico del uso de las lenguas en situaciones de interacción social (Nogueira y Aguiar, 2008: 114); otros han construido –dificultosamente, en general– un conocimiento más formal, desligado de sus posibilidades de uso. El capital internacional de que disponen unos y otros participa en la producción de esta brecha. De allí la importancia que asumen en ciertos relatos las intervenciones institucionales –que a veces escapan a la esfera de la enseñanza de lenguas en sentido estricto, pero que indudablemente la complementan– que, aun sin proponérselo, producen efectos en este plano.

Nos referimos con esto no solamente a la adopción de un enfoque intercultural en la enseñanza (en palabras de Dante: “una profe que te tira un montón de data sobre la cultura y las cosas de Francia”), o bien uno centrado en objetivos universitarios ([el curso que tomó Ricardo en el marco de un programa específico de su universidad] “estaba super apuntado a cuestiones académicas, de becas. Entonces la motivación del curso era importante, estaba muy bueno”). También a la posibilidad que algunas universidades, o incluso centros o “amicales” [asociaciones, en Francia] de estudiantes, ofrecen a estudiantes locales, candidatos a una movilidad, de ser tutores (o padrinos, o acompañantes, según los casos) de becarios extranjeros, más provechosa aún en el caso de intercambios en los cuales la interacción se puede prolongar en la universidad de destino. Estas acciones no solo permiten la práctica oral de la lengua meta en condiciones reales de uso; también contribuyen al despliegue inicial de un capital social-interna-

cional que se revela decisivo, en ocasiones, frente a las dificultades propias de la inserción en el contexto extranjero. En un sentido similar se puede interpretar la valoración ampliamente positiva que merecen las estrategias de formación intensiva en francés como lengua extranjera adoptadas por una de las instituciones receptoras: éstas incluyen visitas guiadas a instituciones vinculadas con el área de estudio de los cursantes, actividades en situación real, tanto académicas (elaboración y presentación pública de pósters sobre temas de la especialidad) como de interacción en la ciudad, con finalidades prácticas, entre otras. El estudiante que nos relata el caso (Dante) se encuentra así por primera vez en situación de interactuar con extranjeros en contextos reales y en la lengua del otro.

Como se apreciará, se trata de intervenciones que abren el canal para la adquisición del capital internacional y la interacción social en la lengua meta. Tal vez sea esto lo que las hace memorables para quien hasta entonces veía el mundo “de afuera”.

6. Para concluir

A lo largo de nuestro análisis, estimamos haber puesto en evidencia diversas formas de articulación entre conocimientos (y capital) lingüísticos y capital internacional en los jóvenes que se encuentran en la situación particularmente demandante de ambos recursos que es la movilidad académica internacional. La consideración de ambas dimensiones, al mismo tiempo en su especificidad y en su mutua influencia, permite ir más lejos en los diagnósticos referidos al estado de los conocimientos y las necesidades de formación en lenguas extranjeras con vistas a la internacionalización. La historia familiar de los sujetos, las ambiciones parentales y eventuales resistencias de los hijos, las ocasiones pasadas o proyectadas de uso de las lenguas pueden tener, como hemos visto, una notable incidencia.

Hemos mostrado también que una lectura en esta clave sociológica puede llevar a detectar factores que contribuyan a explicar, por ejemplo, la facilidad o dificultad de la toma de la palabra en otra lengua por parte de los aprendientes, y, consecuentemente, orientar en la definición de estrategias adecuadas de intervención didáctica. Las conclusiones de la etapa actual de nuestra investigación apuntan, pues, a sugerir, en las acciones de gestión de lenguas que emprenda la universidad (y otros actores interesados en la movilidad académica internacional en una perspectiva de equidad), tomar en cuenta los perfiles sociales y trayectorias educativas de los

estudiantes, de manera que la oferta de formación apunte al desarrollo del capital lingüístico y el capital internacional que aseguren el mejor tránsito por la experiencia.

Finalmente, creemos haber mostrado que, además de colaborar en la definición de estrategias institucionales adecuadas para los diversos públicos y finalidades de la internacionalización, el análisis en términos de capital lingüístico e internacional permite echar luz sobre las diferencias sociales de origen y los mecanismos de su reproducción, pero también destacar la posibilidad siempre presente de abrir(se) nuevos destinos.

Agradecimientos

A Étienne Gérard (CEPED), Víctor Montoya (doctorando Universidad Torcuato Di Tella-Université Sorbonne Nouvelle) y Germán Fernández Vavrik (Université Lumière Lyon 2), por los intercambios que hemos mantenido, origen del enfoque aquí presentado. A Raphaël Bruchet (Institut Français d'Argentine) y a Natalia Sabatini (Campus France Argentina), por su ayuda en el acceso a los datos. Y un agradecimiento especial a las y los estudiantes que participaron con sus reflexiones y experiencias en el tramado de este texto.

Referencias bibliográficas

- Borges, R. y Garcia-Filice, R. (2016). “A língua inglesa no Programa Ciência sem Fronteiras: paradoxos na política de internacionalização”. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 16 (1), pp. 72-101.
- Bourdieu, P. (1977). “L'économie des échanges linguistiques”. *Langue française*, 32, pp. 17-34.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. París, Francia: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). “The Forms of Capital”. En J. Richardson. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–58), Westport, CT: Greenwood.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. París, Francia: Éditions de Minuit.
- Campus France (2013). “La mobilité des étudiants d'Amérique Latine et de la Caraïbe”. Notes 9. París, Francia: Campus France.

- Campus France (2014). "Argentine". Les dossiers de Campus France, 23. París, Francia: Campus France.
- Cooper, R. (1989). *Language Planning and Social Change*, Cambridge, UK: Cambridge University Press. Versión castellana: *La planificación lingüística y el cambio social*, Madrid, España: Cambridge University Press, 1997.
- Dezalay, Y. (2004). "Les courtiers de l'international. Héritiers cosmopolites, mercenaires de l'impérialisme et missionnaires de l'universel". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1 (151-152), pp. 4-35.
- Gérard, E. y Proteau, L. (2008). "Les conditions sociales de la promotion universitaire: "héritiers", "pionniers" et étudiants d'"avant-garde"". En E. Gérard (dir.), R. Ballac, B. Kail, E. Lanoue y L. Proteau. *Mobilités étudiantes Sud-Nord : trajectoires scolaires de Marocains en France et insertion professionnelle au Maroc*, París, Francia: Publisud, pp. 121-187.
- Gérard, É. y Wagner, A.-C. (2015). "Élites au Nord, élites au Sud : des savoirs en concurrence?". *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14, pp. 7-24.
- Draelants, H. y Ballatore, M. (2014). "Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique". *Revue française de pédagogie*, 186. URL: <http://journals.openedition.org/rfp/4430> ; DOI : 10.4000/rfp.4430
- Huerta, M. (2006). "Un médiateur efficace pour la coopération scientifique française: le Groupement des universités et des grandes écoles de France pour les relations avec l'Amérique Latine". Encuentro de Latinoamericanistas Españoles. Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España (pp.792-803), s.l., España.
- Nogueira, M.A. (2012). "Estrategias familiares de internacionalización de los estudios entre clases medias y elites brasileñas". En S. Ziegler y V. Gessaghi. *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia* (pp. 183-200). Buenos Aires, Argentina: Manantial/FLACSO.
- Nogueira, M.A. & Aguiar, A. (2008). La formation des élites et l'internationalisation des études: peut-on parler d'une "bonne volonté internationale" ?. *Education et sociétés*, 21(1), 105-119. doi:10.3917/es.021.0105.
- Pelosi, H. (1999). *Argentinos en Francia, franceses en Argentina. Una biografía colectiva*, Buenos Aires, Argentina: Ciudad argentina.
- Rodríguez Moyano, I. (2012). "Capital cultural y estrategias educativas de las clases altas de la Ciudad de Buenos Aires", en Ziegler, S. y Gessaghi, V., op. cit. pp. 147-163.

- Rolland, D.(2000). *La crise du modèle français. Marianne et l'Amérique Latine*. Rennes, Francia: Presses de l'Université de Rennes.
- Sapiro, G. (2013). Le champ est-il national : La théorie de la différenciation sociale au prisme de l'histoire globale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 200(5), 70-85. doi:10.3917/arss.200.0070.
- van Zanten, A. (2010). "L'ouverture sociale des grandes écoles: diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ?". *Sociétés contemporaines*, 3 (79), pp. 69-95. DOI: 10.3917/soco.079.0069.
- Varela, L. (2018). "Política y gestión de lenguas: experiencias en la educación argentina". En S. Tavares, C. Marinho y P. Roca (dirs.). *Temas de política lingüística no processo de integração regional* (pp. 81-103). Campinas, Brasil: Pontes.
- Varela, L. (2019). "Políticas de lenguas y movilidad académica internacional en Argentina", *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, n° 11, pp. 6-20.
- Varela, L. y Verdelli, A. (2019). "Schools in Buenos Aires, arenas of language policy", *Argentinian Journal of Applied Linguistics*. 7 (2), 126-143.
- Wagner, A.-C. (1998). *Les nouvelles élites de la mondialisation*, Paris, Francia: PUF.
- Wagner, A-C. (2011). "Les classes dominantes à l'épreuve de la mondialisation". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 190(5), pp. 4-9. DOI:10.3917/arss.190.0004.
- Weenink, D. (2008). "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing their Children for a Globalizing World". *Sociology*, Vol. 42(6), pp. 1089–1106. DOI: 10.1177/0038038508096935

Notas sobre los autores

Roberto BEIN: Profesor en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Doctor en Romanística por la Universidad de Viena (Austria), es profesor consulto de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y fue, durante tres décadas, profesor en el IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. Sus especialidades son la política lingüística y la traductología, sobre las que ha publicado libros y artículos y dictado seminarios y conferencias en la Argentina y en el exterior. Actualmente es codirector de los proyectos UBACyT “El derecho a la palabra” y de la UNTREF “Lenguas e internacionalización de la educación superior: políticas y prácticas en la Universidad Nacional de Tres de Febrero” y dirige a doctorandas y maestrandas. Entre sus últimas publicaciones se encuentran *Peronismo y glotopolítica. Intervenciones en el sistema educativo y las academias* (editor, junto con Elvira Arnoux), Biblos, 2019; “*Un dilema valenciano (1966), de Lluís Aracil*”, en D. Lauria, M. Oroño, D. Rojas y J. del Valle (eds.): *Autorretrato de un idioma. Crestomatía glotopolítica del español*, Madrid: Ed. Aluvi3n, a publicarse en 2020; “*Iniciativas glotopolíticas de comunidades inmigrantes. El caso argentino*”, a publicarse en la revista Word.

Gladys LIZABE: Profesora y Licenciada en Letras (Universidad Nacional de Cuyo). Posee una Laurea in Lingue Straniere (Università di Milano, Milán, Italia). Realizó sus estudios doctorales en la Universidad de Londres (Inglaterra) y en Syracuse University (New York, EE.UU.), donde obtuvo su grado de Doctor of Philosophy (Ph.D; 1988). Se desempeña como Profesora Titular de las Cátedras Literatura Española I (Medieval) y Práctica Profesional Docente en Letras (FFyL, UNCuyo). Es Directora del Centro Interdisciplinario de las Mujeres y editora de la Revista Melibea, dedicada a los Estudios de Mujeres y de género (UNCuyo). Enseña Español como Lengua Extranjera (ELE) desde 1982. Ha sido Coordinadora de los Cursos ELE de FFyL y de Rectorado (UNCuyo). Se ha desempeñado como Representante por la UNCuyo en el Consorcio ELSE (Español Lengua segunda y extranjera). Es Coordinadora Académica del examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) en la UNCuyo. Ha coordinado y participado de “Misiones al extranjero” (Consorcio ELSE, SPU, ME, Argentina). Ha dirigido y dirige tesis de licenciaturas y doctorados de su

especialidad. Ha sido y es directora de proyectos de investigación en ELE. Ha sido invitada a disertar en universidades nacionales y extranjeras y entre sus publicaciones en ELE se encuentran *Experiencias de capacitación e investigaciones en ELE* (en colaboración con Judith Moreno, 2013) y *La ley del español en Brasil: análisis y perspectivas para Argentina* (editora, 2018).

Fabio DANDREA: Profesor y Licenciado en Lengua y Literatura por la UNRC. Especialista en Prácticas Redaccionales por la UNRC y Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje por la OEI. Redacta actualmente su tesis doctoral, inscripta en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Profesor Adjunto del Departamento de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Dirige proyectos de investigación y de vinculación interinstitucional referidos al Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en contextos de Internacionalización de la Educación Superior. Ha publicado libros, capítulos de libro y artículos en revistas científicas. Como representante de la UNRC en el Consorcio Interuniversitario ELSE, ha participado de distintos eventos académicos en Argentina y Brasil. También ha sido integrante de paneles temáticos en Colombia y México. Desde 2017 se desempeña como Decano de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. También ha ocupado los cargos institucionales de Subsecretario de Postgrado y Cooperación Internacional de la UNRC (2010), Secretario de Gestión y Relaciones Institucionales de la Facultad de Ciencias Humanas (2011-2017) y Director del Departamento de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas (2008-2012).

Silvina BARROSO: Profesora y Licenciada en Lengua y Literatura por la UNRC. Magister en Ciencias Sociales por la UNRC. Profesora Adjunta del Departamento de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Dirige proyectos de investigación y de vinculación interinstitucional referidos a Literatura argentina y al Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE). Ha publicado libros, capítulos de libro y artículos en revistas científicas. Como representante de la UNRC en el Consorcio Interuniversitario ELSE, ha participado de distintas misiones y eventos académicos en Argentina, Brasil e Israel. Ha dictado cursos de posgrado en universidades de Argentina, Brasil y Chile. Desde 2015 se desempeña como Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. También ha dirigido el Departamento de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas (2012-2015).

Ana BROWN: Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Gestión de Lenguas por la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Se especializa en evaluación de español como lengua segunda y extranjera y en escritura académica, temas sobre los que ha presentado numerosos artículos, notas de divulgación y ponencias. Actualmente su tema de investigación es la relación entre evaluación de lenguas y políticas lingüísticas. Ejerce la docencia en el grado universitario y en espacios terciarios de formación docente.

Gustavo ZONANA: Profesor y Doctor en Letras (Universidad Nacional de Cuyo) e Investigador Independiente del CONICET. Se desempeña como Profesor Titular de la Cátedra Teoría y Crítica Literaria (FFyL, UNCuyo). Ha sido Miembro del Consejo Académico por Argentina del Consorcio Internacional SICELE (Sistema Internacional de Certificaciones de Español Lengua Extranjera, Instituto Cervantes, Universidades de Hispanoamérica; 2007 y 2012) y Representante por la UNCuyo en el Consorcio ELSE (Español lengua segunda y extranjera; Argentina; 2010–2017) y en el núcleo disciplinario PELSE del AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo). Ha sido Director del Instituto Franco–Cuyano de la UNCuyo (2003-2006). Ha dirigido el proceso de innovación y actualización curricular de FFyL, UNCuyo (2014-2018). Ha sido miembro consultor de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) en el “Informe Sobre Cultura y Sustentabilidad en Iberoamérica”, realizado por OEI y la Fundación Interarts. Se ha desempeñado como docente, investigador y especialista invitado en universidades nacionales y extranjeras; ha publicado numerosos estudios de su especialidad. Ha dirigido y dirige tesis de licenciatura, maestría y doctorado de su especialidad. Desde 2011-2014, se desempeñó como Secretario Académico de FFyL, UNCuyo. Ha sido y es Vicedecano de FFyL, UNCuyo (2014-2018 y 2018-2022).

Lía VARELA: Doctora en Ciencias del lenguaje (École des hautes études en sciences sociales, París); Máster en Lingüística y en Cooperación lingüística y educativa (Université de Provence); Licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires); Traductora de francés (Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas, Buenos Aires). Como Especialista en Política lingüística ha trabajado en proyectos de organismos e instituciones del ámbito nacional, regional e internacional; entre 2009 y 2015 fue coordinadora del área de Lenguas Extranjeras en el Ministerio de Educación de la Nación. En la

Universidad Nacional de Tres de Febrero es profesora titular y directora de la Especialización y la Maestría en Gestión de Lenguas, y también dirige proyectos de investigación sobre política lingüística en la Educación Superior. Desde 2019 es investigadora asociada del Centre Population et Développement (Institut de Recherche pour le Développement-Université de Paris, Francia). Actualmente cumple un mandato trianual como Presidenta de la Comisión regional de expertos de América Latina de la Agence Universitaire de la Francophonie. Ha editado el libro *Para una política del lenguaje en Argentina* (EDUNTREF, 2011), y coeditado, con J. Nández, *Español y portugués, vectores de integración regional* (Teseo, 2015). Ha publicado además numerosos artículos en su área de especialidad en libros y revistas nacionales e internacionales.

Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: las lenguas extranjeras en contexto

Aportes para su estudio y desarrollo

Fabio Dandrea y Gladys Lizabe

Editores

Autores

*Roberto Bein
Gladys Lizabe
Fabio Dandrea
Silvina Barroso
Ana Laura Brown
Victor Gustavo Zonana
Lía Varela*

La presente publicación se relaciona estrechamente con una serie de publicaciones destinadas a examinar temáticas relacionadas con Políticas Lingüísticas, todas ellas pertenecientes a la colección Educación y vinculación de UniRío editora.

En esta ocasión, la obra se enfoca, especialmente, en la gestión institucional de las lenguas, mirada que se ha renovado de la mano de los procesos institucionales de internacionalización de la educación superior. Articula los trabajos de investigadores de la UNRC, la UBA, la UNTREF y la UNCuyo, quienes han coincidido en la conformación de redes de investigación sobre las lenguas extranjeras y la gestión institucional. El resultado del trabajo conjunto se explicita en la presente publicación.

Conformada por seis capítulos, el primero integra estudios sobre los desafíos de una ciencia plurilingüe; el segundo analiza el efecto del Covid-19 en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las LE; el tercero examina las redes académicas como dispositivo de Gobernanza Lingüística; el cuarto capítulo reflexiona sobre la migración estudiantil y requisitos lingüísticos; el quinto ofrece un diagnóstico a partir del examen de diseños curriculares de carreras actuales de la UNCuyo, que incluyen LE en su formación de grado, y el sexto analiza el rol determinante del capital internacional en estudiantes en movilidad out, tradicionalmente ajenos a esta experiencia de internacionalización.



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



Universidad Nacional
de Río Cuarto
Secretaría Académica

