

Las representaciones sobre las lenguas extranjeras: su impacto en la construcción de las políticas lingüísticas institucionales

*Representations of foreign languages: their impact on the construction of institutional linguistic policies**

Claudia Rosana Pasquale¹

Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina

Daniela Victoria Quadrana²

Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina

* Reporte de caso

Recibido el: 13 de febrero de 2023 Aprobado: 25 de marzo de 2024

¹ Profesora Asociada rosanapasquale@gmail.com—<https://orcid.org/0000-0002-1587-6377>

² Profesora Adjunta danielaquadrana@gmail.com—<https://orcid.org/0000-0003-4046-155X>

Cómo citar: Pasquale, C. R., & Quadrana, D. V. (2021). Las representaciones sobre las lenguas extranjeras: su impacto en la construcción de las políticas lingüísticas institucionales. *Matices en Lengua Extranjeras*, 15(2), 49-85. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.v15n2.107248>

RESUMEN

Este artículo se propone analizar las representaciones sobre las lenguas extranjeras de los actores de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y su impacto tanto en la construcción de las políticas lingüísticas institucionales como en el desarrollo de la planificación lingüística universitaria, a partir de datos recabados en una investigación recientemente concluida en esta universidad. Para la conformación del corpus de verbalizaciones de esta investigación, se utilizó una entrevista semidirigida, realizada por las investigadoras y aplicada a una muestra de actores institucionales con responsabilidades de política académica, sin relación directa con las lenguas extranjeras (LE). Para el procesamiento de los datos se empleó el análisis de contenido y el análisis del discurso. Los resultados muestran algunas incongruencias entre las representaciones lingüísticas y la realidad. En efecto, la lectocomprensión, modalidad de enseñanza-aprendizaje de las LE dominante en las universidades argentinas, «colisiona» con la representación de un saber total de una LE. Por otro lado, si bien el paisaje lingüístico actual de la UNLu se limita a una oferta curricular de francés, inglés y portugués; a una única LE reconocida: el inglés, y a un capital lingüístico cuasi-monolingüe, algunas representaciones lingüísticas permiten vislumbrar una apertura al plurilingüismo. Por tal motivo, es deseable que los actores involucrados en la toma de decisiones de política lingüística atiendan los requerimientos de la sociedad actual, pero también y sobre todo la misión e ideario de la institución, con el fin de proponer un proyecto coherente, consensuado y explícito sobre las lenguas en la universidad.

Palabras clave: *Planificación lingüística, políticas lingüísticas, representaciones lingüísticas, UNLu.*

ABSTRACT

This article aims to analyze the language representations of the actors of the National University of Luján (UNLu) and their impact on the construction of institutional language policies as well as the development of university language planning, based on data collected in a recently concluded investigation at this university. The corpus of this research was formed using a semi-structured interview carried out by the researchers and applied to a sample of institutional actors with academic policy responsibilities with no direct relation to foreign languages (FL). Content analysis and discourse analysis were used to process the data. The results show some inconsistencies between representations and reality. Indeed, reading comprehension, the dominant mode of teaching and learning of foreign languages in Argentinian universities, «collides» with the representation of a total knowledge of a foreign language. On the other hand, although the current linguistic landscape of the UNLu is limited to a curricular offer of French, English, and Portuguese, to a single recognized FL, English, and to a quasi-monolingual linguistic capital, some linguistic representations allow us to glimpse an openness to multilingualism. For this reason, it is desirable that the actors involved in language policy decision-making meet the requirements of today's society but also and above all the mission and ideology of the institutional institution, to propose a coherent, consensual, and explicit project on languages within the university.

Keywords: *Language planning, language policies, linguistic representations, UNLu.*

EL PRESENTE ARTÍCULO RETOMA PARTE de las conclusiones del proyecto de investigación *Las políticas lingüísticas de la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorio lingüístico y acciones lingüísticas, y representaciones de los actores* que fuera desarrollado en el marco del Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Lenguas Extranjeras (Cidele) de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), durante el periodo 2019-2021.

Como se desprende del título del proyecto, su problemática general giró en torno a qué políticas y planificaciones lingüísticas ha desarrollado/desarrolla la UNLu y qué relaciones se establecieron/se establecen entre esas políticas, el capital lingüístico institucional y los repertorios lingüísticos de los actores; todo ello está atravesado por las representaciones sobre la/s lengua/s de los locutores.

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

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

son locutores más o menos acabados de una o varias lenguas y poseen representaciones lingüísticas entendidas como construcciones cognitivo-sociales, sobre hechos y eventos de la realidad lingüística que condicionan sus acercamientos (juicios, comportamientos, actitudes, decisiones, etc.) a las lenguas, a sus locutores, a los países que las hablan y a su enseñanza-aprendizaje. Estas representaciones, construidas a partir de la experiencia, los conocimientos y los valores transmitidos por la tradición y la educación, tienen efectos de valorización/desvalorización sobre las lenguas e inciden positiva o negativamente en las acciones de planificación lingüística.

Con la finalidad de conocer y comprender las intrincadas relaciones de las variables antes mencionadas, se diseñó, en el marco de las políticas lingüísticas institucionales, una investigación de carácter exploratorio, descriptivo y cuali-cuantitativo que indagó sobre diversos corpus y muestras, de naturaleza documental y verbal, en función de dos ejes, sincrónico y diacrónico, y de dos dimensiones articuladas, la institucional y la individual. Así, en el eje sincrónico se logró plasmar la situación actual de las variables analizadas, mientras que el eje diacrónico habilitó una lectura de estas a través del tiempo. En la dimensión institucional, por su parte, el análisis de los datos permitió caracterizar las políticas lingüísticas de la UNLu, así como su capital lingüístico, en tanto que el repertorio lingüístico y las representaciones sobre las lenguas extranjeras de los locutores institucionales constituyeron el centro de las reflexiones en la dimensión individual. En síntesis, la investigación llevada a cabo se propuso indagar acerca de las relaciones de la UNLu y sus actores con las lenguas, con el propósito de comprender su complejidad, detectar los hilos que tejen su dinámica y develar los intereses e ideologías subyacentes, para así favorecer algunas reflexiones y líneas de acción que contribuyan a diseñar una

política lingüística global, consensuada, pluralista y democrática, respetuosa de las necesidades y características del contexto.

En este artículo presentaremos un recorte de nuestra investigación, centrado en el concepto de representaciones sociolingüísticas y representaciones sobre las lenguas, que nos parece fundamental para desentrañar la dinámica de construcción, desarrollo e impulso de la política lingüística institucional. Antes de presentar nuestras conclusiones sobre este aspecto de la problemática, daremos cuenta de los principales componentes metodológicos y teóricos de nuestra investigación, seleccionando solo aquellos que consideramos indispensables para el recorte establecido en esta ocasión; *a posteriori*, nos abocaremos a poner el foco en las conclusiones sobre las representaciones de los locutores-decisores acerca de las lenguas, en el marco de la UNLu, y su impacto sobre las políticas lingüísticas.

EL DISPOSITIVO METODOLÓGICO

Para alcanzar el objetivo general previsto, a saber: «Conocer y describir para comprender qué políticas lingüísticas ha desarrollado la UNLu a través de los años y qué relaciones se establecen entre esas políticas, el capital lingüístico institucional, los repertorios lingüísticos y las representaciones sociolingüísticas de los actores y las acciones de planificación lingüística desarrolladas, en pos de la construcción de conocimiento fidedigno y actualizado sobre las políticas lingüísticas de la UNLu, en los ejes sincrónico y diacrónico», se desarrolló un proyecto encuadrado en la metodología cualitativa, en la cual el estudio de casos priorizó un caso único, la UNLu, concebido como «un fenómeno complejo, en un lugar y espacio dados» (Livian, 2015, p. 22) y cuya particularización reemplazó la validez de la generalización (Stake, 1995).

Además, se trató de una investigación de alcance descriptivo que combinó las dimensiones diacrónica y sincrónica. En efecto, la diacronía se materializó en la recopilación y análisis de un corpus documental extendido en el tiempo (véase más abajo), con la intención de favorecer la comprensión del complejo proceso de construcción de las políticas lingüísticas en la UNLu. Por su parte, las verbalizaciones de los actuales actores de las políticas académicas de la UNLu fueron analizadas en el escenario de la sincronía. Esta última dimensión, solidaria con el carácter cualitativo de la investigación, implicó la selección (según criterios de pertinencia y representatividad) de individuos dentro de un universo. La muestra se compuso, entonces, de doce autoridades universitarias con distinto rango y pertenecientes a diferentes estamentos. Dado el tipo de estudio, el análisis de sus verbalizaciones particulares y la presentación de conclusiones acotadas a esa muestra no pueden extenderse al conjunto del universo. Finalmente, interesa destacar que se trató de un diseño de investigación flexible (Vasilachis de Gialdino, 2006) que ha permitido el tratamiento de lo inesperado vinculado, ya sea con el objeto de estudio como con el proceso de análisis.

Con respecto a la recolección de la información, necesaria para realizar el estudio, se utilizaron diversas fuentes con el propósito de aprehender y describir, con la mayor riqueza posible, la complejidad del fenómeno estudiado y su contexto, respetando la mirada de los actores sociales involucrados en él (Neiman y Quaranta, citado por Vasilachis de Gialdino, 2006). Con tal propósito, se conformaron dos corpus de naturaleza diferente, aunque complementaria: un corpus documental y un corpus de verbalizaciones. El corpus documental constó de 159 documentos oficiales en los que se plasman decisiones y acciones de política lingüística. En efecto, se trata de un corpus de 123 Resoluciones y 36 Disposiciones, emanadas de órganos de cogobierno y de

autoridades unipersonales universitarios y departamentales, respectivamente³. Por su parte, el corpus de verbalizaciones se construyó a partir de dos conjuntos de respuestas: i) las respuestas a las entrevistas semidirigidas, administradas a una muestra de actores institucionales, con responsabilidades de política académica y ii) las respuestas vertidas en una encuesta autoadministrada por docentes, estudiantes, no-docentes y graduados de la UNLu. Así entonces, cada instrumento de recolección de datos fue aplicado a dos muestras de informantes diferenciadas: una de carácter más restringido y otra más extendida.

Se eligió la técnica de entrevista semidirigida (ni enteramente abierta, ni canalizada por un gran número de preguntas precisas) pues permite al investigador obtener informaciones y elementos de reflexión muy ricos y matizados, dado su carácter desencadenador de procesos fundamentales de comunicación y de interacción humana.

Para el análisis de las entrevistas se establecieron cuatro criterios. El *criterio representacional* atraviesa todos los discursos de los informantes y permite asimilar lo dicho a la aprehensión de la realidad universitaria de cada enunciador, en términos de opiniones, valores, creencias, prejuicios, conocimientos compartidos, doxa. El *criterio discursivo* da cuenta de cómo la realidad construida es dicha; es decir, qué elementos lingüísticos-discursivos aparecen en la superficie de los discursos, indicando el posicionamiento del enunciador, la construcción de su *ethos* discursivo, la modalidad que le imprime a sus enunciados

3 Las disposiciones consultadas son aquellas emitidas por una Unidad Académica particular, el Departamento de Educación de la UNLu. Lejos de ser seleccionada al azar, esta unidad académica es vital en todos los temas relacionados con las lenguas extranjeras, ya que es la única dependencia que tiene a su cargo la totalidad de la oferta académica curricular de lenguas extranjeras para el conjunto de la Universidad.

(apreciación/evaluación/obligación/eventualidad), entre otros. Por su parte, el *criterio lingüístico* da la posibilidad de identificar aquellas zonas discursivas cuyo tópico es «las lenguas», que a su vez se desagrega en dos subtópicos: las lenguas y yo (repertorio lingüístico), las lenguas y la institución (capital lingüístico) las lenguas y la toma de decisiones (la política lingüística), y que ponen en evidencia dos dimensiones complementarias de las lenguas: la instrumental (las lenguas como instrumento, herramienta, competencia, etc.) y la institucional (las lenguas en el marco de la institución). Por último, el *criterio accional* pone el foco sobre las zonas o intervenciones de los enunciadores respecto a las acciones lingüísticas (o verbales) identificadas, su caracterización, su alcance, su evolución, su difusión, su vinculación con las acciones no verbales, entre otros.

Todas las entrevistas fueron grabadas en formato audiovisual a través de la plataforma Zoom y se utilizó el registro verbal que la misma aplicación proporciona. En cuanto a la encuesta, esta se administró a la muestra formada por docentes, estudiantes, no-docentes y graduados, y tuvo como finalidad obtener, en forma sistemática, información valiosa de una gran cantidad de participantes, en términos de tendencias sobre los aspectos y dimensiones constitutivos del objeto de estudio.

Para procesar los datos de naturaleza discursiva, se recurrió al análisis de contenido y al análisis del discurso, como abordajes complementarios: el primero, para identificar, en la materialidad discursiva, temas o unidades de sentido de acuerdo con las preguntas de investigación⁴ «según diferentes formas de cuan-

4 Algunas de las preguntas formuladas fueron: ¿Existe/n una política/s lingüística/s en la UNLu? Si sí, ¿Qué características tiene/n? ¿Cómo se conforman/ron las diferentes políticas lingüísticas en esta Universidad? ¿Cuáles de ellas se explicitaron/institucionalizaron? ¿Qué factores incidieron o confluieron en esos procesos? ¿Qué lenguas integraron/integran el capital lingüístico

tificación (frecuencia, tipicidad en relación a una subpoblación de la muestra) y calificación (saliencia en relación al problema)» (Apostolidis, 2005, p. 17); el segundo, para detectar, en las manifestaciones discursivas, la subjetividad de los informantes y su construcción particular de la realidad que los rodea, de la naturaleza y verdad de los hechos relatados, de las experiencias, el comportamiento y los objetos de la comunidad sociolingüística que los acoge. Cabe mencionar que, como todo objeto mental, no es posible trabajar directamente con las representaciones de los entrevistados, sino con las huellas que estas dejan en sus discursos y cuya interpretación será a su vez atravesada por los sesgos inherentes a todo proceso de análisis.

En este artículo nos referiremos solamente a los resultados y conclusiones, relativos al corpus de verbalizaciones resultantes de la entrevista semidirigida, aplicada, como dijimos antes, a una muestra de informantes-clave. Estos fueron seleccionados de un universo de actores institucionales con distinto rango, funciones e inserción institucional, pertenecientes a diferentes estamentos universitarios (profesores, auxiliares docentes, no-docentes) y con diversas responsabilidades de política académica. Para constituir esa muestra, se aplicaron criterios de representatividad, oportunidad, factibilidad, consecutividad y saturación relativa. La muestra definitiva se compuso, entonces, de siete autoridades superiores no electivas (secretarios y coordinadores de carreras), tres autoridades superiores electivas (rectorales y departamentales) y dos direcciones no-docentes. Todos estos

institucional? ¿Cuál es su estatus? ¿qué tipo de relaciones se dan entre ellas?
¿Cómo se compone el repertorio lingüístico de los locutores de la UNLu?
¿Cuáles son las representaciones de los actores sociales de la comunidad respecto a las lenguas que circulan en la institución? ¿Y de sus roles como locutores y usuarios? ¿Qué tipo de relaciones se dan en la UNLu entre políticas lingüísticas, capital lingüístico y repertorios lingüísticos?

informantes se encontraban, en el momento de la aplicación de la entrevista semidirigida, en el ejercicio pleno de sus funciones y pertenecían a una franja etaria de entre 35-65 años.

ALGUNAS PRECISIONES TEÓRICAS

Atendiendo al recorte conceptual propuesto en este trabajo, en las líneas que siguen solo nos abocaremos a algunas consideraciones teóricas que sustentaron nuestro estudio en lo que respecta al componente representacional.

En concordancia con Brown (2017), podemos afirmar que se hace constantemente política lingüística cuando se emiten juicios sobre las lenguas; cuando se opta por estudiar una lengua extranjera en particular; cuando se elige o no una escuela bilingüe; cuando se prioriza leer una obra en su idioma original o en una traducción particular; cuando se decide qué código o códigos lingüísticos serán empleados en la vida institucional, en los medios de comunicación, en la señalización vial; cuando se decide qué lenguas formarán parte de un currículo y cuáles no; cuando se determina bajo qué modalidad se enseñarán las lenguas o, simplemente, cuando se decide incluir o no información en un *curriculum vitae* (CV) respecto de la competencia en idiomas.

En este sentido, entonces, la política lingüística está presente en el quehacer cotidiano y condiciona los ecosistemas sociolingüísticos existentes y por venir. Ahora bien, este complejo entramado de decisiones de política lingüística está atravesado por las representaciones sociales (RS) y lingüísticas (RL) de los agentes de una comunidad sociodiscursiva dada, los cuales construyen contenidos y sentidos en forma de imágenes, informaciones, opiniones, actitudes o juicios sobre un objeto (evento, personaje, actividad, lugar, tiempo), a partir de la experiencia personal o de la transmisión por medio de la tradición, la educación y la comunicación social. Así, de acuerdo con Py (2002), en toda

representación hay, sin lugar a dudas, una dimensión individual como resultado de la interacción y de las particularidades del sujeto, pero también, y sobre todo, una dimensión dóxica, convencional y relativamente estable. De esta manera, en la noción de RS cohabitan dos caras: «un aspecto colectivo y compartido y un aspecto individual y heterogéneo» (Moore, 2001, p. 10).

La naturaleza pragmática de las RS se refleja en la capacidad de los individuos y de los grupos para dar sentido a la realidad y actuar sobre ella. Bourdieu (1985) afirmaba que «lo que consideramos la realidad social es en gran parte representación o producto de la representación» (p. 68). Es así como, en el entrecruzamiento de nociones psicológicas y sociológicas, las representaciones sociales son el resultado de un proceso de desarrollo socio-cognitivo-simbólico y se relacionan con los conocimientos de sentido común. Estos conocimientos «prácticos» refieren a objetos histórica y culturalmente contruidos que se comparten intersubjetivamente y se transmiten de generación en generación. En la materialidad discursiva es posible desentrañar las huellas de las representaciones sociales y lingüísticas que orientan y, a la vez, condicionan el accionar humano.

Las RL inciden considerablemente en el mundo representacional de las lenguas. La vinculación existente entre las RS y la/s lengua/s evoca la noción acuñada por Houdebine (2015) conocida como «imaginario lingüístico», que remite a la relación de los sujetos con su propia lengua y con otras lenguas, origen de la valorización o de la desvalorización de ciertas formas. Este concepto fue superado por la misma autora al introducir el concepto de «imaginario cultural» (Houdebine, 2015, p. 61), que fusiona el «imaginario lingüístico» con su componente histórico-sociocultural inherente. De tal modo, toda representación sobre una lengua, ya sea de un grupo o de

un sujeto, es producto de la interacción social, por lo que es situada en tiempo, espacio y contexto.

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

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

Así, cuando se aplican a las lenguas, las RS asumen las formas de imágenes, opiniones, actitudes o juicios sobre una lengua y sus sistemas lingüísticos, sus locutores, el/los país/es que las hablan, su enseñanza, su aprendizaje y los contactos entre lenguas. Según Klett (2009), al observar las imágenes que tienen los locutores sobre las lenguas, se pueden considerar tres aspectos: i) el epistémico (ligado a su consideración como objeto de estudio, por ejemplo, «el chino es difícil»), ii) el instrumental (ligado a su utilidad, por ejemplo, «el inglés es útil») o iii) el afectivo (ligado a la simpatía o antipatía que se pueda tener, en relación a la conflictividad o no con el país donde la lengua se habla). Como ya dijimos, estas representaciones tienen efectos de valorización/desvalorización sobre las lenguas e inciden positiva o negativamente en las acciones de planificación lingüística como, por ejemplo, en las decisiones relativas a la inclusión de una lengua determinada en el sistema educativo, el flujo de público dispuesto a aprenderla o la producción editorial, entre otras.

En el caso particular de las representaciones sobre las lenguas, Porcher (1995, citado por Klett, 2009) destaca el carácter saliente

del objeto: «las lenguas vivas, a diferencia de la mayoría de las materias escolares, se encuentran como tales en la calle, a la salida de clases» (p. 126); es decir, son parte integrante de la vida diaria a diferencia de otros campos del saber que se circunscriben al ámbito formal. En este mismo sentido, Dabène (1997) advierte que «la lengua constituye un conjunto de competencias socialmente visibles, lo que le permite al individuo hacerse una idea de lo que representa su manejo» (p. 20). De esta manera, se destaca también su visibilidad, es decir, «la posibilidad de “verla” en uso, de “escucharla”, de “percibir” sus melodías, su ritmo» (Pasquale, 2006, p. 72). Por analogía con la lengua materna (Klett, 2009), se tiende a tener comportamientos similares frente a las lenguas extranjeras, lo que podría explicar la multiplicidad de representaciones que ocupan el espacio social y su incidencia sobre las actitudes hacia ellas.

El discurso es el lugar de existencia de las representaciones (Py, 2004), lugar donde estas se constituyen, se modelan y se difunden. Por su carácter implícito y estable, las RS y las RL brindan fácil acceso a las referencias comunes y son actualizadas en el discurso y, por su carácter explícito y cambiante, permiten la negociación para y por el discurso, lo que atañe particularmente a este trabajo, dado que se ha trabajado con instancias de interacción como las entrevistas.

Resultados: ¿qué representaciones construyen los entrevistados?

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

Un primer grupo de representaciones, de carácter recurrente y estereotipado, está relacionado con las visiones tradicionales de las lenguas, según las cuales cada lengua porta consigo una imagen simplificada, más o menos positiva o negativa, pero con un alto grado de permanencia e inmovilidad. En efecto, en todos los casos, las reflexiones sobre las lenguas extranjeras están atravesadas por el sentido común, pero carecen de reflexión epistémica. Las lenguas que emergen en los discursos y las valoraciones que las acompañan suelen estar relacionadas con representaciones tradicionales: la utilidad e imperiosa necesidad del inglés, la llave del intercambio regional asociada al portugués, la afectividad como rasgo distintivo del italiano, la estética y el relax como representación del francés. En otras palabras, el inglés es una lengua «fundamental» para el ámbito laboral y académico («obviamente, el inglés por su nivel de internacionalización», «para el trabajo, desde un punto de vista instrumental⁵»); el chino, para los negocios («super importante para las exigencias laborales», «hay que enseñar chino por razones coyunturales de mercado»); el portugués, para el ámbito comercial y laboral de carácter regional, debido a los intercambios con Brasil («me parece interesante por la cercanía con Brasil», «para la realización de actividades conjuntas con pares de universidades de Brasil», «es una necesidad académica», «la gran utilidad que representa por el contacto con organizaciones sociales del Brasil»); el italiano se emparenta con el ámbito íntimo familiar («tengo conocimientos de italiano por el entorno familiar», «me gusta el italiano por una cuestión de sangre», «utilizo palabras en italiano, sobre todo, vinculadas a lo emotivo», «una lengua que se escuchaba en casa a través de la música, me

5 Entre paréntesis, transcribimos algunas consideraciones de nuestros informantes, recabadas durante las entrevistas semidirigidas, que justifican nuestras interpretaciones.

hace sentir cómoda», «la escuchaba cuando era chico») y el francés está destinado al disfrute turístico y estético («me gusta el francés por su cadencia particular», «uso el francés cuando viajo», «conozco algo de francés por los viajes que hice»).

Aparece un segundo grupo de representaciones utilitaristas, vinculadas con el beneficio potencial del manejo de una u otra lengua extranjera. Este criterio utilitarista está alejado, en la representación de los entrevistados, del criterio formativo, enciclopedista y humanista que tantas veces, a lo largo de la historia de las lenguas extranjeras en nuestro país, se aplicó a este conjunto de saberes. Esta representación, de carácter elitista, pero muy generalizada hasta no hace poco tiempo, es reemplazada ahora por una representación de tipo «utilitarista»: ya no se trata solo de cultivar el espíritu, de ser más o menos culto por «hablar» lenguas extranjeras o de «disfrutar» de las culturas detrás de esas lenguas, sino de «conocer» lenguas extranjeras con una finalidad práctica: encontrar trabajo; mejorar la capacidad profesional; tener un CV más adaptado a las demandas del mercado; poder pasar entrevistas de trabajo «en inglés»; leer bibliografía no traducida; «estar al día» con los cambios y progresos científicos de otras latitudes; relacionarse con colegas e instituciones no hispanoparlantes; poder hacer una exposición en un congreso, entre otras. Las lenguas extranjeras son representadas entonces como «bienes utilitarios» para el desarrollo de acciones concretas, de supervivencia profesional, laboral y académica («es muy útil poder comunicar oralmente en otra lengua a nivel académico-profesional», «poder comunicar para sobrevivir», «es de una gran utilidad la comprensión oral en portugués», «pensándolo desde el punto de vista de la movilidad profesional, vos necesitás sí o sí poder comunicarte en otro idioma», «cuando te podés comunicar desde lo hablado, [...] podés decir esta lengua me está sirviendo»). Sin embargo,

con respecto a este criterio, debemos hacer notar que, si bien en las verbalizaciones se privilegia un criterio utilitarista de las LE, en algunos casos también los entrevistados hicieron hincapié en la idea de lengua-cultura («llegar a otros mundos», «además de lo normativo, intervienen factores culturales», «la presencia en el mundo de una multiplicidad de culturas y de sus medios de expresión, sus lenguas», «una lengua estudiada por fuera de la cultura es sin vida»), y en el aporte de distintas cosmovisiones, aperturas a distintos modos de pensar y de ver la realidad («espíar otras formas de ver el mundo y de pensar», «las lenguas como una organización de la realidad distinta, otra relación del hombre y la naturaleza, otras formas de organizar el pensamiento», «una herramienta de trabajo intelectual, una posibilidad de pensar de otra manera situaciones que no son reflejadas por la propia lengua»).

El tercer grupo de representaciones se circunscribe al inglés como lengua franca («el inglés es casi una lengua franca en todo el mundo», «no me gusta pensar en un criterio utilitario pero el inglés es como una lengua franca»). En relación con lo anterior, podríamos decir que, en el conjunto de representaciones de corte utilitarista, el inglés es la lengua extranjera que «corre con ventaja»: todos nuestros entrevistados así lo mencionan, ya sea porque son usuarios del inglés o porque «deberían» conocer más esa lengua. El inglés aparece entonces como la lengua franca que posibilita los múltiples intercambios científicos y abre las llaves del mundo laboral académico globalizado. Esta representación está absolutamente naturalizada en nuestros entrevistados y no es puesta en duda, interrogada o, al menos, levemente cuestionada. Otra vez, el sentido común, la doxa, «el tercer hablante» (Grelis, citado por Peytard, 1995, p. 121) impera. Vinculada al inglés-lengua franca, existe otra representación según la cual «todo el mundo sabe inglés» («fundamentalmente hay que

estudiarlo por su carácter universal», «es el idioma más utilizado»). Como ya lo dijimos en otro lugar, esa generalización es muchas veces abusiva y debería ser relativizada y deconstruida (Pasquale, 2019) para identificar matices y diferencias entre las reales capacidades de los hablantes. Por otra parte, el contacto asiduo con el inglés a través de los medios y de la cotidianidad alimenta el cliché («todos hablan inglés»), por lo que no es imperioso manejar otras lenguas. Sin embargo, esto dista mucho de ser así. En general, los hablantes de inglés, lengua extranjera en nuestro medio exolingüe, poseen competencias muy desequilibradas (leen bien, pero apenas hablan; hablan, pero no desarrollaron la escritura, etc.) o solo cuentan con un bagaje de unas cuantas palabras: «una valija de 500 palabras» que les permite «sobrevivir» en contextos anglófonos, desenvolverse en situaciones de intercambio muy básicas y no mucho más. En este sentido, las dificultades al abordar en inglés la comprensión de documentos (formularios, textos de estudio, etc.) o la producción de textos simples (*mails*, instrucciones, etc.), así como el impacto ideológico que implica el fenómeno, se suelen subestimar pues se asume que es «“normal” hablar inglés» («el 99% de mis comunicaciones son [en] inglés», «el inglés permite generar redes académicas desterritorializadas», «los chinos publican cada vez más en inglés»), sin poder evaluar realmente las capacidades que posee o no el locutor.

El cuarto grupo de representaciones instrumentales de las lenguas extranjeras está vinculado básicamente a la comunicación («poder leer un *paper*, para ver una investigación que se acaba de publicar», «genera obstáculo que todo el equipo no tenga el mismo acceso a la lengua»). Así, la representación de los participantes según la cual las lenguas extranjeras son «herramientas o instrumentos de comunicación» que permiten sortear barreras lingüísticas y lograr «comunicar» con otro/s es

determinante («las lenguas siempre suman, abren posibilidades, son una herramienta más», «es una herramienta de comunicación fundamental»). Muchas representaciones alledañas surgen en este contexto de instrumentalización de la lengua extranjera; por ejemplo, hablar en una LE es difícil («comprendo oralmente el italiano pero me cuesta hablarlo», «leo y escribo algo en inglés; entender y hablar me cuesta mucho») y escribir lo es menos, sobre todo gracias a las herramientas informáticas («los traductores automáticos son útiles para comprender un texto o para redactar correos electrónicos», «redactar en una LE no es tan complejo, gracias a los traductores automáticos»), o comprender lo escrito es simple y no requiere tanto aprendizaje («la lectocomprensión es una competencia más fácilmente adquirible», «para mí lo esencial es que sepan leer un texto [...] en principio técnico o de su experticia, por ser una competencia más fácilmente adquirible»), o bien comprender lo oral es más complicado («puedo leer y escribir dignamente en inglés, pero tengo un muy bajo nivel de comprensión oral», «la comprensión y expresión oral son las más complejas»).

En el primer caso, los estudios existentes hasta el momento plantean que, para poder usar el traductor automático con solvencia, se deben tener conocimientos lingüísticos consistentes de las lenguas intervinientes. En efecto, el programa hace un tratamiento del texto sin comprenderlo, es decir, no toma en cuenta «el contexto, la connotación, la denotación, el registro y la cultura en sus producciones» (Ducar et al., 2018, p. 785). Por lo tanto, se puede generar la falsa ilusión de que el traductor puede, hoy en día, reemplazar al ser humano y fomentar así un uso ingenuo que puede ir en contra de la calidad buscada. En el segundo caso, la permanencia y la estabilidad del escrito, la posibilidad que ofrece de volver sobre él, de manipularlo y de revisarlo se enfrenta a la volatilidad del oral, donde la palabra

«pasa rápido», es efímera y no permite vuelta atrás. La «facilidad» de la competencia lectora niega las múltiples operaciones cognitivas, discursivas y textuales complejas puestas en juego en la lectura al poner el foco solo en esa disponibilidad del texto (y la posibilidad de traducirlo automáticamente o de decodificarlo). La «dificultad» de la oralidad radica en la inmediatez del estímulo y la sincronidad de la respuesta. En todos los casos, la representación instrumental de las lenguas como herramienta para comunicar pone el acento en la idea de «comunicación» y, en particular, en la comunicación oral, repitiendo una concepción de uso corriente y no científico del concepto de comunicación.

Otra representación circulante entre nuestros entrevistados es aquella que se vincula con la completud de la lengua extranjera («saber una lengua es bien concreto: saber leer, escribir, entender cuando te hablan, poder contestar», «dominar una LE es poder leer, escribir, escuchar y hablar», «la capacidad de comprensión lectora no alcanza, es concepto viejo, pasado de moda»). La lengua se les aparece como un todo, imposible de fraccionar en competencias y, cuando este recorte aparece, en vinculación sobre todo con la propuesta curricular universitaria (véase más abajo), sobreviene la idea de la lengua extranjera incompleta. Se trata entonces de dos paradigmas, el minimalista y el maximalista, que entran en colisión en la representación de los locutores cuando se trata de «saber» una lengua extranjera (Pasquale, 1999). En efecto, por lo general, los entrevistados consideran que «saber» es dominar las cuatro competencias lingüísticas, aunque tienden a poner el acento en aquellas en las que se sienten menos capaces y que, generalmente, coinciden con las relativas a la oralidad («me avergüenzo cuando hablo [...] hoy para dominar una segunda a nivel profesional, como graduado universitario uno tiene que poder expresarse, interpretar

cuando le hablan», «es importante la oralidad, la comunicación coloquial a veces se te torna complicada», «poder establecer conversaciones [...] es superimportante eso [...] cuando uno escucha que un profesional utiliza otra lengua sin la fonética adecuada; me pasó esto, me quedé en su fonética y me perdí el hilo de lo que siguió hablando»). Estas capacidades de producción y comprensión oral están, todavía hoy, menos desarrolladas en los diferentes ámbitos de la educación formal en nuestro país y, por ende, serían consideradas las más difíciles. Así, queda claro que la preocupación por la completud, asociada muchas veces al mito del nativo, atraviesa la representación de lo que es «saber», «enseñar» y «aprender» una lengua extranjera, desconociendo, muchas veces, los contextos, las necesidades y las disponibilidades.

Por último, existe un grupo de representaciones de las lenguas extranjeras como «un mal necesario» («alguna vez en lo personal he renegado de la importancia de las LE»). Esta representación se actualiza en la dimensión curricular de las lenguas extranjeras como parte integrante de los planes de estudios en la UNLu. Esta representación abreva de varias de las anteriores, sobre todo de aquellas vinculadas con el criterio utilitario y con las relacionadas con la completud. Así, las lenguas extranjeras aparecen como «importantes» en la formación universitaria por la posibilidad que brindan de acceder a bibliografía o comprender debates actuales en áreas temáticas que parecen desarrollarse solo en alguna/s lengua/s en particular; «fundamentales» en el ejercicio de la profesión como vínculo con grupos y organismos profesionales, e «indispensables» en la constitución de un perfil laboral apto para insertarse en el mundo del trabajo («aprender una LE más que importante es fundamental», «para llegar a otros mundos es superimportante [...] totalmente fundamental», «las LE son fundamentales para establecer contacto con otras personas y para

acceder a información de primera mano», «las LE juegan un rol muy importante tanto para el crecimiento personal como institucional», «es muy importante conocer LE, su estudio debe estar integrado a la formación del estudiante»). Es lógico que estas representaciones, apegadas a lo institucional y curricular, y de carácter más bien educativo-profesional, aparezcan fuertemente en las verbalizaciones de los entrevistados, ya que todos ellos forman parte del mismo colectivo educativo y su acercamiento a las lenguas extranjeras, más allá de sus experiencias personales como locutores, se relacionan fuertemente con la dimensión curricular y organizacional de estas en el marco de la UNLu. Planes de estudios, asignaturas, requisitos, competencias, comisiones de plan de estudios, la existencia del Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Luján (Cidele) son algunos de los ítems recurrentes que ponen en juego esas representaciones («en las carreras hay niveles de idioma, está incorporado, es parte de la formación, está bueno poder contar con eso dentro del plan de estudio», «el Cidele me pareció una excelente idea [...] permite acercar a toda la comunidad», «el hecho de tener un centro de referencia [...] me parece importante [...] está revalorizando el lugar de las lengua»).

Ahora bien, si para los entrevistados las LE son fundamentales o muy necesarias en el contexto de la formación de los estudiantes, también es cierto que los mismos locutores no dudan en cuestionar su presencia en los planes de estudios. Así, por ejemplo, cuando se trata de «acortar» una carrera, es decir, adaptar su carga horaria a los estándares de acreditación ministeriales, las primeras asignaturas que se «sacrifican» y desaparecen de los planes de estudios son las LE o se «convierten» en un requisito certificable («se podría empezar, desde lo práctico, con talleres extracurriculares [...], la oferta de talleres abiertos a la comunidad

en general de al menos los tres idiomas, que no sea dentro del plan curricular sino fuera, me parece que sería muy interesante», «no necesariamente poner idiomas en las carreras, pero sí, por lo menos, acreditar y que, desde la universidad, aquellos que no tienen ningún tipo de conocimiento los podamos ayudar», «un solo cuatrimestre de inglés no es suficiente, pero cuesta muchísimo armar las cajas horarias de los planes de estudio»).

DISCUSIÓN

Con respecto al primer grupo de representaciones, de carácter estereotipado y recurrente, diremos que, de cierta manera, estas representaciones son las menos dependientes del contexto universitario y convocan experiencias y vivencias de los locutores, relacionadas con actividades determinadas como viajes, películas, familia y distintos contactos interpersonales. En este marco, estas representaciones surgen como efecto de una reducción y de una generalización, muchas veces abusivas, donde la experiencia personal e individual deviene en ley general lo que, en términos de Bachelard ([1934] 1967) funcionaría como un obstáculo epistemológico, es decir, un impedimento para profundizar en el conocimiento del objeto al dejarlo librado a una mirada demasiado simplificadora que silencia la complejidad del fenómeno y que se reduce a los sesgos interpretativos particulares.

En cuanto a las representaciones utilitaristas, que hacen de las LE instrumentos o herramientas de comunicación, debemos hacer notar que este tipo de representaciones parece muy atada a la actualidad y a la inmediatez del contexto. De hecho, en los albores del sistema educativo y durante muchos años, las lenguas extranjeras constituían un bien preciado, incluso más que la lengua nacional. Giménez (2021) lo enuncia así, citando a Dussel (1997): «la inserción en el mundo era tanto o más

importante para la élite de los colegios nacionales que el dominio de la lengua propia» (p. 7).

Por otra parte, la misma autora, refiriéndose a Bein (2010), insiste en una representación sobre las lenguas extranjeras, de mucho arraigo en nuestra sociedad, ligada al «hombre culto»:

En la Argentina concurren dos motivos más para restringir la formación en lenguas extranjeras a la escuela secundaria: [...] la creación de la “argentinidad” se asocia con la castellanización de los inmigrantes y de los aborígenes no desplazados por las guerras en pos de la expansión de la frontera agrícola [y] una cuestión de clase: [...] la instrucción en una cultura más amplia, que incluye el conocimiento de determinadas lenguas extranjeras, se limita a los segmentos superiores de la sociedad. (Giménez, 2021, p. 6)

Ahora bien, ¿las representaciones ligadas al utilitarismo de las LE han desplazado a aquellas de carácter más elitista, en el cual las LE estaban vinculadas a saberes y conocimientos «distintivos», en el sentido bourdesiano del término? Creemos que no. Ambas representaciones conviven y las LE se balancean entre el utilitarismo y el elitismo como necesidad de distinción. Hay un resurgimiento de las LE «no necesarias» frente a las LE «útiles» a ultranza y, en ese resurgimiento, hay por supuesto un cierto lugar para el elitismo y la distinción. Un ejemplo de ello se materializa en el sostenido interés por la lectura de la *Divina Commedia* en los cursos de lectocomprensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA:

[...] la centralidad de Dante en el canon argentino de los clásicos es evidente en la motivación de adultos que estudian italiano como lengua extranjera. [...] Esta voluntad suele manifestarse al comienzo de cada cuatrimestre, en cuanto se indagan las motivaciones que han llevado a los alumnos a

elegir italiano. [...] Durante los años, la experiencia se ha vuelto cada vez más motivante para los alumnos, y evidentemente, a través del «boca a boca» o del Forofyl, algunos estudiantes comenzaron a elegir las comisiones donde se lee a Dante, y a manifestarlo entre las causas por las que se inscriben en italiano. (Fernández, 2014, pp. 2-3)

Con respecto a las representaciones que caracterizan al inglés como lengua franca, podríamos afirmar que se trata de representaciones basadas en una falsa ilusión, la de la lengua única compartida por todos, que acabará con los malentendidos y la incomunicación. Esta visión es cuando menos reduccionista con respecto a las demás LE y totalitarista en lo que hace al inglés. Más allá de estas consideraciones generales, a nuestro entender, estas representaciones dominantes de los entrevistados pasan por alto algunos problemas acuciantes del «todo en inglés» o del inglés como lengua franca. El primero, como bien señala Nussbaum (2016, citado por Pasquale, 2019), corresponde a las implicancias mismas de la categoría *lengua franca*, como la lengua de todos que permite la intercomprensión, pero, al mismo tiempo, es la lengua de nadie, la del anonimato, la lengua de todas partes y de ninguna parte.

Otro de los graves problemas del monolingüismo en inglés es la puesta en valor excesiva del pragmatismo lingüístico. En este sentido, Pasquale (2019) señala que «los defensores del monolingüismo en inglés basan sus argumentos en una visión estereotipada de las funciones del lenguaje y de las representaciones de las lenguas» (p. 79).

Por último, y teniendo en cuenta el carácter de académicos de nuestros entrevistados, diremos que la representación del inglés-lengua franca no se pone en ningún momento en crisis. Esto supondría, entonces, que la ciencia y la construcción de

conocimientos se actualizan en un universo uniformemente monolingüe, donde las prácticas y los saberes científicos están desligados de sus ámbitos de inserción y pertenencia y en contradicción con el posicionamiento que reivindica las diferentes lenguas en uso en las comunidades científicas, todas ellas posibilitadoras de la construcción de saberes.

Por su parte, las representaciones instrumentales de las LE tienen un fuerte impacto en la comunicación, ya que, al ser intrínsecamente reduccionistas, limitan la comunicación a la oralidad, pasando por alto numerosas problemáticas ligadas a la comunicación humana, en cualquier lengua y, más aún, en una lengua no compartida o compartida de manera parcial por los interlocutores. En la actualidad, estamos lejos del esquema tradicional y simplificado de la comunicación, y somos conscientes de una multiplicidad de factores que inciden en toda comunicación: las inferencias, los implícitos culturales, las intenciones comunicativas, la negociación de los roles y estatus, el *ethos* discursivo de los participantes, la cooperación de los interlocutores, la distancia entre ellos, la institucionalización del mensaje, la impronta cultural, los gestos, etc. Así, el acto de comunicar no se basa simplemente en codificar y decodificar un mensaje en cualquier lengua que sea, sino en desarrollar una competencia comunicativa con componentes lingüísticos, por supuesto, pero también sociolingüísticos, pragmáticos, afectivos, culturales, entre otros. Una visión simplista de la «lengua extranjera como instrumento de comunicación» podría llevarnos a ignorar muchos de estos factores y considerar que conocer una lengua extranjera es posibilidad *sine qua non* de comunicar con hablantes de esa lengua, sin conflictos, sin malentendidos, sin «ruidos» en la comunicación.

Muchos trabajos académicos han probado que, durante sus trayectos formativos y en contextos de uso, los locutores

en lengua extranjera experimentan sentimientos encontrados frente a la lengua extranjera que ejercen su influencia a la hora de comunicar. Para Kalan (2006), entre esos temores se encuentran el cometer errores sobre todo en la oralidad, el no ser capaz de hallar las palabras precisas para expresar ideas o sentimientos, el no poder comprender a los nativos, etc.

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

Si las representaciones instrumentales recortan la comunicación a un modo de comunicación (la oralidad), las representaciones vinculadas con «el mito de la completud» (Klett, 2005, 2019) se asientan en el nivel de las competencias sociolingüísticas (básicamente, leer, escuchar, hablar y escribir) y promueven un conocimiento o manejo de la LE próximo al del nativo, es decir, un desarrollo armónico y equiparable de todas las habilidades lingüísticas.

Según Klett, el «mito de la completud» se aplica tanto a los aprendientes-locutores de una lengua extranjera como a los docentes. En el caso de los estudiantes, la autora, refiriéndose a Dabène y a la lectura en LE como competencia única por desarrollar, sostiene:

Para Dabène (2003, p. 225) la orientación maximalista estaría ligada a la permanencia del «mito del nativo», es decir, el deseo de alcanzar un desempeño similar al del autóctono.

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

En el caso de los docentes de lengua extranjera que se debaten entre las opciones minimalistas y maximalistas, Klett (2005) nos dice:

Para muchos, enseñar una lengua extranjera supone trabajar con las cuatro competencias en todas las circunstancias y con cualquier tipo de aprendientes. Pareciera que el recorte de contenidos, necesario para adaptarse a las necesidades de los alumnos, les provocara desasosiego y frustración. Aunque son conscientes de que alcanzar la totalidad en el aprendizaje de una lengua es una utopía, creen que uniendo diversos fragmentos (algo de fonética, un poco de conversación, algunos textos breves escritos, documentos auténticos, etc.) cumplen el anhelado sueño de completud. (p. 1)

Klett (2005), refiriendo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2001), hace alusión a este documento fundante para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, pues admite la parcelación o focalización de competencias, en pos de resultados tangibles, en el marco

de las necesidades lingüísticas de los aprendientes: la noción de «competencia parcial». Preconizada, desde hace tiempo, por Claire Blanche-Benveniste, esta noción relacionada con la intercomprensión de lenguas es retomada en varias ocasiones por el MCERL y constituye hoy un pilar del nuevo enfoque de la enseñanza/aprendizaje:

Pero, desde ángulos científicos diversos, hay sobrada evidencia de que la selección precisa de los contenidos a enseñar y también de las competencias a privilegiar resulta altamente ventajosa a la hora de medir logros. Así, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) al hablar de competencia plurilingüe y pluricultural se evoca el posible carácter no integral del aprendizaje. «[...] la competencia parcial en una lengua dada puede relacionarse con las actividades de recepción (poner acento en el desarrollo de una capacidad de comprensión oral o escrita)» (MCERL, 2001, p. 106, citado por Klett, 2005, p. 1)

En el contexto universitario, las LE son ante todo contenidos curriculares que se enseñan y se aprenden. Este estatus condiciona las representaciones de los locutores para quienes las LE devienen “un mal necesario”. Como ya fuera mencionado con anterioridad, la dimensión curricular de las LE se materializa en representaciones que hacen de ellas un componente más entre las múltiples variables que constituyen la oferta académica (conocimientos saberes, materias, talleres, seminarios, etc.), en el marco de una tensión recurrente. Por un lado, se admite su transversalidad a todas las formaciones, su pertinencia como contenido a enseñar y a aprender en el contexto actual y, por otro lado, se limita su existencia, se las «sacrifica» en pos de otros contenidos, cuando el plan de estudios así lo requiere, o se posterga su inclusión en

ciertas ofertas, reeditando así discusiones sin fin sobre cuestiones que ya están saldadas, no solo en el ámbito académico.

La noción dominante que se desprende de esta representación curricular es la de las lenguas extranjeras en relación directa con los planes de estudio, poniendo énfasis en su carácter de contenido curricular, cuya adquisición habilita el acceso a la bibliografía propuesta por las asignaturas y, por ende, al conocimiento disciplinar. Es allí cuando algunas verbalizaciones se unen a la representación de la completud/incompletud de las lenguas y sus aprendizajes y aparece, por un lado, la necesidad o el deseo de inclusión de más competencias o habilidades como el habla, la escritura y la escucha, en el marco de las asignaturas y, por el otro, la delegación de esos aprendizaje y habilidades en cursos extracurriculares (universitarios o no). Solo algunas representaciones minoritarias van en el sentido de considerar las lenguas como algo más que un contenido curricular, en el sentido de percibir las como un puente para el acercamiento entre culturas, vinculadas con referencias contextuales, situacionales y socioculturales.

Por último, haremos mención a algunos rasgos de las lenguas que la representación de estas como contenido curricular borra de plano y que, a nuestro entender, hacen de ellas un contenido curricular específico y diferente de otros. Retomaremos los aportes de Dabène (1997), en dos dimensiones: la visibilidad y la adquisición de la lengua extranjera como objeto epistémico de lenguas extranjeras. En este sentido, este contenido curricular, a diferencia de otros, es «visible»: los locutores tienen la posibilidad de verlo en uso (con nativos, en diálogos...), de escucharlo (melodía, entonación, pausas, ritmo), de comprenderlo (en lo oral, en lo escrito...), de sentirlo (lejana, cercana, de sonoridades agradables, desagradables...). Pero, además, este contenido, en oposición a otros que se enseñan y aprenden en las instituciones educativas, se puede adquirir de manera no institucionalizada,

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

CONCLUSIONES: ¿CÓMO IMPACTAN ESTAS REPRESENTACIONES SOBRE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE LA UNLU?

El estudio de las representaciones sociolingüísticas de los actores vinculados a las decisiones en materia de política lingüística institucional ha arrojado resultados de interés para el campo, algunos de los cuales presentaremos a continuación.

La ausencia de una política lingüística institucional integral y la existencia de iniciativas desarticuladas, surgidas en el discurrir de la vida institucional (como respuesta remedial y contingente que luego deviene en permanente), son una representación bastante recurrente. En línea con esta coincidencia, surge otra, vinculada con el rol que los participantes perciben de sí mismos en relación con la construcción de las políticas lingüísticas. En efecto, los agentes, aunque con responsabilidad político-académica de envergadura, no se asumen generalmente como actores y decisores de las políticas lingüísticas institucionales. De este modo, parecen tomar distancia respecto de la responsabilidad

de proponer lineamientos políticos transformadores que sean congruentes con sus representaciones y expectativas.

Por otra parte, si admitimos que el telón de fondo de la interacción representaciones-política lingüística es una institución universitaria cuya oferta académica se limita a la lectocomprensión, podemos apreciar incongruencias entre algunas representaciones y la realidad, según lo plantean los actores involucrados. La lectocomprensión es una modalidad de enseñanza-aprendizaje de las LE dominante en las universidades argentinas y altamente reconocida por su adecuación al contexto universitario que «colisiona» con la representación de un saber abarcativo y «total» de una LE, de un dominio equilibrado y nivelado de todas las competencias lingüísticas de una LE. Esta discrepancia resulta aún más notoria dado el estatus institucional de los entrevistados quienes se desempeñan en cargos de índole político-académica y que, en consecuencia, definen las políticas que ellos mismos declaran como insatisfactorias.

La imagen de la UNLu como un espacio escasamente plurilingüe se confronta a una visión donde poco a poco algunas LE se instalan y son reconocidas por los actores como potencialmente útiles y necesarias. Así, el paisaje lingüístico actual se limita a solo tres lenguas extranjeras «ofrecidas» en los planes de estudio (francés, inglés y portugués), a una única lengua extranjera «conocida» y «requerida/reclamada» en términos de repertorio lingüístico de los actores, el inglés; y a un capital lingüístico cuasi-monolingüe (Cunha et al., 2016; Chardenet et al., 2020). Sin embargo, algunas representaciones se instalan y permiten vislumbrar un acercamiento al plurilingüismo y una valoración positiva del conocimiento de lenguas extranjeras y vernáculos. Esta representación «en germen» alentaría a pensar en una voluntad de visibilización del plurilingüismo por parte, al menos, de ciertos actores individuales quienes tomarían distancia de las relaciones

lingüísticas de poder simbólico y habilitarían relaciones más horizontales y menos dominantes entre las lenguas.

Las representaciones acerca de la política lingüística de la UNLu reflejarían así la falta de claridad en el alcance del concepto y la necesidad de visibilizar las políticas implícitas llevadas a cabo por la institución. Por otra parte, estarían poniendo de manifiesto el imperativo de dimensionar quiénes serían los actores institucionales involucrados en las diferentes responsabilidades, en el diseño y la gestión de políticas, más allá de su carácter de locutores-usuarios de lengua/s, cualesquiera sean. En este sentido, es deseable que los actores involucrados en la toma de decisiones de política lingüística atiendan los requerimientos de la sociedad actual, pero también y sobre todo la misión e ideario de la institución, con el fin de generar un proyecto coherente y consensuado atinente a las lenguas en la universidad.

Para concluir, entendemos que el rol de la universidad es la distribución democrática del conocimiento lingüístico (el acceso a las lenguas –materna y extranjeras–, la capacitación en LE, la formación de «ciudadanos» de un mundo plurilingüe). Cabría preguntarse entonces si no es hora de interpelar las políticas lingüísticas implícitas y las acciones lingüísticas desarticuladas que se vienen desarrollando para ponerlas en discusión y construir consensos que sustenten la toma de decisiones en esa materia, de manera consciente y acorde con los nuevos escenarios, con la participación de cada uno de los agentes lingüísticos y locutores plurilingües que recorren nuestra universidad.

Referencias

- Apostolidis, T. (2005). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorique-méthodologiques en Abric (Ed.), *Méthodes d'études des représentations sociales* (pp. 13-35). ERES.

- <https://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales—9782749201238-page-13.htm>
- Bachelard, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (5.^a ed.). Librairie philosophique J. Vrin. https://gastonbachelard.org/wp-content/uploads/2015/07/formation_esprit.pdf
- Bourdieu, P. (1985). ¿Qué significa hablar? Ediciones Akal. <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2014/08/que-significa-hablar-bourdieu.pdf>
- Brown, A. (27 de agosto de 2017). *Hacer políticas con las lenguas*. Código y Frontera. <http://www.codigoyfrontera.space/2017/08/27/hacer-politicas-con-la-lengua/>
- Cunha, J. C. y Lousada, E. (2016). *Pluralidade linguístico-cultural em universidades sul-americanas: práticas de ensino e políticas linguísticas*. Pontes.
- Charденet, P. y Ferreira-Meyers, K. (2020). Reasons for describing universities' linguistic capital. *European Journal of Higher Education*, 10(3), 241-256. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21568235.2020.1777448?scroll=top&needAccess=true>
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. En Matthey (Ed.), *Les langues et leur image* (pp. 19-23). IRDP.
- Ducar, C., y Schocket, D. H. (2018). Machine translation and the L2 classroom: Pedagogical solutions for making peace with Google Translate. *Foreign Language Annals*, 51(4), 779-795. <https://doi.org/10.1111/flan.12366>
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Eudeba.
- Fernández Speier, C. (24-27 de noviembre de 2014). *Lectocomprensión en italiano: trasponiendo las fronteras de la currícula* [Presentación en congreso]. VI Congreso Internacional de Letras, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.

- Giménez, P. (2021). Lenguas extranjeras y sistema educativo argentino: un recorrido histórico por las políticas lingüísticas del Estado en materia educativa (1904-1941). *Revista argentina de historiografía lingüística*, 13(1), 1-23.
- Houdebine, A. (2015). De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel. *La linguistique*, 51(1), 3-40. <https://doi.org/10.3917/ling.511.0003>
- Kalan, M. (2006). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real en Balmaseda (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (Vol. 2, pp. 981-996). Universidad de La Rioja: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470135>
- Klett, E. (2005). Enseñanza de lectocomprensión en francés: mitos y realidades [Conferencia]. Facultad de Letras de la Universidad del Museo Social de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. https://www.researchgate.net/publication/331354855_Ensenanza_de_lectocomprension_en_frances_mitos_y_realidades
- Klett, E. (2009). El peso de las representaciones sociales en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. En Klett (dir.), *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras* (1ª ed., pp. 117-128). Araucaria Editora.
- Klett, E. (2019). Cursos de lectocomprensión en lengua extranjera: una justificación teórico-práctica. *Polifonías. Revista de Educación*, 7(14), 37-53. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/2357?show=full>
- Livian, Y. (2015). *Initiation à la méthodologie de recherche en SHS: réussir son mémoire ou thèse*. HAL-Sciences Humaines et Sociales. <https://shs.hal.science/halshs-01102083>

- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación). (2001). Artes Gráficas Fernández Ciudad. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Merino Jular, E. (2010). Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3(1), 70-87. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.214>
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Didier.
- Pasquale, R. (1999). El desarrollo de la competencia intercultural como vector en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en el sistema formal [Ponencia]. *I Congreso del Mercosur sobre tendencias y responsabilidades en la enseñanza de lenguas en el sistema educativo formal*, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, Argentina.
- Pasquale, R. (2006). *La historia de la enseñanza-aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (FLE) en Argentina. Estudio diacrónico a partir de manuales de edición argentina, de los documentos oficiales y de las biografías lingüísticas de los actores*. Informe final de proyecto de investigación, Universidad Nacional de Luján. <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/Informe%20final%20de%20Beca%20de%20Formaci%C3%B3n%20Superior.pdf>
- Pasquale, R. (2019). Los procesos de internacionalización de los estudios superiores y las lenguas: relaciones, controversias y desafíos. *Polifonías Revista de Educación*, 7(14), 64-88. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/2359>
- Petitjean, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme* [Tesis de doctorado. Université de Provence Aix-Marseille I; Université de Neuchâtel]. <https://theses.hal.science/tel-00442502>

- Peytard, J. (1995). *Mikhaïl Bakhtine : dialogisme et analyse du discours*. Bertrand-Lacoste.
- Py, B. (2002). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique. TRANEL*, 32, 5-20. <https://doi.org/10.26034/tranel.2000.2533>
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 38(154), 6-19. <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.943>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Varela, L. (2008). Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina? En F. J. Piñón (dir.), *Indicadores culturales. Gestión y políticas culturales. Aportes y debate* (pp. 164-173). Eduntref. <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.