

# Lenguas Extranjeras en la FHCE de la Universidad de la República: usos y presencias\*

*Foreign Languages in the FHCE of the Universidad de la República: uses and presences*

**Patricia Carabelli Mari<sup>a</sup>**

*Universidad de la República, Montevideo, Uruguay*

\* Reporte de caso

Recibido: 5 de noviembre del 2021 – Aprobado: 29 de marzo del 2022

<sup>a</sup> Master en Ciencias Humanas.

Docente del CELEX de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

[carabelli.patricia@gmail.com](mailto:carabelli.patricia@gmail.com) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4702-8257>

**Cómo citar:** Carabelli Mari, P. (2021). Lenguas Extranjeras en la FHCE de la Universidad de la República: usos y presencias, *Matices en Lenguas Extranjeras*, 15 (1), pp. 134-169. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15446/MALEV15N1.107709](https://doi.org/10.15446/MALEV15N1.107709)  
Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

## RESUMEN

Las lenguas extranjeras en la Universidad de la República son enseñadas primordialmente en el Centro de Lenguas Extranjeras que se encuentra ubicado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). El objetivo de esta investigación es analizar cómo se da la relación entre lenguas extranjeras y producción de conocimiento en esta facultad. Para ello, se utiliza una metodología mixta basada en: i) el relevamiento del uso de lenguas extranjeras en las bibliografías recomendadas de todos los programas de las carreras de grado que se imparten en la FHCE; y ii) entrevistas semiestructuradas a los docentes en régimen de dedicación total que recomiendan textos en lenguas distintas al español durante sus cursos. El análisis revela que, si bien se utilizan varios idiomas al recomendar la lectura de autores y autoras en las lenguas originales en que escriben y durante diferentes actividades académicas, existe un predominio de la lengua común, el español, en todas las áreas. Como conclusión, se resalta la percepción de la importancia del plurilingüismo tanto para fomentar la internacionalización de la institución como para promover cierta adquisición, circulación y producción de saberes.

**Palabras clave:** *humanidades, internacionalización, lenguas extranjeras, plurilingüismo, producción de conocimiento.*

## ABSTRACT

Foreign languages at Universidad de la República are taught mainly at the “Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX)” located in the Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). The objective of this research is to analyze the relationship between foreign languages and knowledge production in the faculty mentioned, using a mixed methodology based on: i) A survey of foreign languages used in the bibliographies recommended in all the programs of the graduate careers of the FHCE; and, ii) Semi-structured interviews to full-time professors who recommended texts in languages different than Spanish during their courses. The analysis reveals that, despite the use of different languages in textbooks —recommended to be read in the author’s original language— and during different academic activities, the common language, Spanish, is predominantly used in all areas. The article concludes that the importance of plurilingualism is perceived both to foster the internationalization of the institution and to promote acquisition, access, and production of knowledge.

**Keywords:** *foreign languages, humanities, internationalization, knowledge production, plurilingualism.*

**LAS LENGUAS EXTRANJERAS SIEMPRE HAN** sido parte de distintas carreras ofrecidas en la Universidad de la República (Udelar) de Uruguay. Desde sus orígenes, marcados por la creación de la Universidad Mayor de Montevideo en 1838 y la fundación de la Udelar en 1849, se incluyó la enseñanza de lenguas extranjeras para fomentar el intercambio y desarrollo académico a nivel internacional. Como menciona Masello (2019a), los primeros planes de estudio incluían la enseñanza de latín, francés e inglés. Y, aunque poco se mencionaron las lenguas extranjeras, la necesidad de avanzar en una enseñanza plural y de calidad de idiomas llevó a la creación de espacios específicos para ello. Así, si bien existen unas pocas facultades que funcionan de manera autónoma y brindan cursos de enseñanza de idiomas en el marco de sus carreras, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) fue la que pasó a tener un rol primordial en esta área al albergar al Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX). En la actualidad, el celex tiene un rol primordial dado que, a través de un enfoque crítico plurilingüe, fomenta la internacionalización de la Universidad de la República a partir de distintas actividades de enseñanza, investigación y extensión. Desde una perspectiva plurilingüe (Chardenet, 2016; Cunha & Lousada, 2016; Gacel-Ávila, 2018; Hamel, 2013a; 2013b; Masello, 2019b; 2019c; Ruiz, 2012) que se materializa a través del uso y la enseñanza de varias lenguas (generalmente alemán, árabe, armenio, chino, español para extranjeros, francés, griego moderno, inglés, japonés, italiano, portugués y vasco), en cursos tanto de lengua como de intercomprensión de lenguas (Daule Gnecco, & Sara 2014; Masello, 2019c), los estudiantes aumentan su acervo lingüístico y cultural. Estos utilizan los idiomas para estudiar textos en las lenguas en que fueron escritos originalmente, vincularse e interactuar con personas o redes académicas de otras regiones, o desarrollar sus carreras e intereses de distintas maneras.

La importancia de las lenguas extranjeras en el seno de la universidad llevó a que desde finales del 2016, y hasta el 2021, el CELEX estuviera entre los centros con un proyecto macro de investigación avalado y financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC). En este marco se comenzó a trabajar en el proyecto “Fortalecimiento de la investigación de calidad del Área de Estudios de Lenguas”, dentro del cual se consolidaron diferentes líneas de investigación, siendo una de ellas la que se aborda en este artículo: Lenguas y Producción de Conocimiento (LEPCO)<sup>1</sup>.

A partir de una mirada basada en las políticas lingüísticas sugeridas por Hamel (2005; 2013a) y Chardenet (2016), la investigación se basa en una concepción que entiende que hay una relación intrínseca entre ciencia y educación superior y que estas configuran un campo sociológico y comunicacional propio (Bourdieu, 1975). En este campo específico se legitiman algunos discursos y se dejan de lado otros. El lenguaje cobra especial relevancia dado que el campo académico es un espacio que se configura con base en los discursos existentes, a partir de diferentes actividades, interacciones e intercambios, que se habilitan en este. Desde esta mirada compleja, se planteó analizar el rol de las lenguas extranjeras vinculado a las ciencias y a la enseñanza universitaria, así como reflexionar sobre el lugar de estas en la producción de conocimiento. Para evitar una visión reduccionista basada únicamente en el conteo de publicaciones, nos planteamos abordar el problema desde una

---

1 Equipo de investigación del proyecto Lenguas y Producción de Conocimiento (LEPCO), financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Udelar (Uruguay), entre 2016 y 2021 en el marco del proyecto de fortalecimiento de investigación de calidad del Área de Estudios de Lenguas. El equipo está conformado por Laura Masello, responsable del proyecto, Lucía Campanella y la autora de este artículo, Patricia Carabelli Mari.

perspectiva sociolingüística que tuviera en cuenta las políticas lingüísticas institucionales, los discursos emergentes y también el uso de las lenguas específicas en determinados ámbitos (particularmente, a través del análisis de las bibliografías de los cursos de las carreras de grado).

A partir de una metodología mixta, basada en entrevistas semiestructuradas en profundidad y el estudio cuantitativo de la presencia de distintas lenguas en las bibliografías recomendadas en los programas oficiales de todos los cursos de las carreras de grado de la FHCE, se analizó el uso y presencia de las lenguas extranjeras en la FHCE entre 2016 y 2018. Se consideró que el abordaje mixto era necesario para triangular información proveniente de las percepciones de los docentes de la facultad y de la información relacionada al uso de lenguas extranjeras que emergía en el contexto coyuntural. Sin pretensiones de exhaustividad, se analizó el panorama desde una perspectiva hermenéutica, previendo que todo estudio sociolingüístico siempre es inacabado y pasible de diferentes (re)interpretaciones.

Según el último censo de estudiantes, alrededor de 131 000 estudiantes (Universidad de la República, 2012) cursan carreras en una de las siguientes áreas de la Universidad de la República: Área Ciencias de la Salud, Área Social y Artística y Área de Tecnologías y de Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat. Por su parte, la FHCE es una de sus diecinueve dependencias (facultades o institutos). El CELEX está ubicado en esta facultad y, según un estudio realizado por Torres, Viera y Federczuk (2009), los estudiantes de esta facultad —a diferencia de los estudiantes de otras facultades que muestran una tendencia hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera— recalcan la importancia de saber varias lenguas extranjeras. Así, estudiar el panorama coyuntural de la facultad en la que está situado el CELEX es primordial para comprender qué es lo que está sucediendo en

la institución en torno al uso y presencia de las lenguas pues, como dice Chardenet (2016, p.14): “el lugar de las lenguas en la enseñanza superior y en la investigación, no es el resultado de un proceso natural de una economía de intercambios lingüísticos en el espacio académico”<sup>2</sup>.

El CELEX se encuentra ubicado en la FHCE, pero brinda cursos de lenguas para todos los estudiantes de la universidad, para los estudiantes de la FHCE sin cupos y para los de otros servicios con cupos debido a la alta demanda por cursar (ha llegado a haber 463 estudiantes inscritos en uno de los cursos de portugués (Masello, 2019b)). El CELEX es el centro de enseñanza de lenguas de la universidad, y los cursos y actividades que se realizan allí impactan a toda la comunidad universitaria.

## **LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

En Uruguay las políticas lingüísticas de los últimos años han apuntado a la diversidad (Barrios, 2016; Behares & Fustes, 2013), promoviendo el desarrollo de variedades existentes en el país, como el dialecto portugués-uruguayo (DPU) en la zona de frontera (Barrios, 2014). En el caso de la Universidad de la República, no existen documentos con políticas lingüísticas explícitas sobre lenguas extranjeras en las facultades y, a nivel central, en el 2001 el Consejo Directivo Central (CDC) estableció que solo podrían obtener el título de magíster o doctor quienes posean habilidades de comprensión lectora en una o dos lenguas modernas (Masello, 2019b). Más allá de eso, se cree que se llevan a cabo políticas lingüísticas implícitas en relación con las lenguas extranjeras a través del CELEX (Masello, 2012a; 2012b; 2019b) dado que este imparte cursos para toda la comunidad universitaria y tiene una participación activa en

---

2 Original en francés. Traducción propia.

el Grupo de Universidades de Montevideo y vinculación con distintas embajadas, centros culturales y redes internacionales. A través de convenios realizados desde el CELEX, la Udelar fomenta, por ejemplo, la presencia del francés en la universidad a través de la participación activa en la Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF) (Campanella, 2019; Masello, 2018), y del portugués y español como lengua extranjera a partir del Núcleo Disciplinario de Portugués y Español Lenguas Segundas y Extranjeras (PELSE) (Masello, 2002; 2008; 2019a). En y desde el CELEX se fomentan actividades que favorecen una perspectiva plurilingüe e intercultural en las tres áreas de desarrollo de la universidad.

Varias de las actividades del CELEX se realizan en distintas lenguas a la vez, lo cual está en línea con las políticas de lenguaje recomendadas para Latinoamérica por Hamel (2013a; 2013b), Chardenet (2016) y Cunha y Lousada (2016). Estos autores plantean la necesidad de lograr una internacionalización de la universidad que fomente el diálogo científico a partir de una perspectiva abierta, plural y diversa que propicie la coexistencia de enseñanza y uso de varias lenguas. En este sentido, Hamel, Álvarez y Pereira (2016) mencionan que las políticas que se han puesto en práctica en las universidades para llegar a estos objetivos han redundado en que “en América Latina, el campo de la ciencia y la enseñanza universitaria se está moviendo, entonces, de una tradición predominantemente monolingüe de una lengua nacional a una composición más plurilingüe” (p. 6)<sup>3</sup>. Estos autores destacan que las políticas plurilingües en el campo académico son necesarias para contrarrestar un posible monolingüismo del inglés (Phillipson, 1992) que deje de lado otras lenguas y los discursos, marcos epistemológicos y modelos cognitivos (Desclés, 1994) asociados a ellas. A diferencia del

---

3 Original en inglés. Traducción propia.



multilingüismo, que promueve la coexistencia de lenguas en paralelo (donde el uso y la enseñanza de cada lengua se realizan de manera aislada, a partir de un enfoque con tendencias puristas de la lengua), un enfoque plurilingüe habilita y fomenta el uso y la enseñanza de varias lenguas en simultáneo. Además, una perspectiva plurilingüe defiende el uso de lenguas minoritarias procurando que los sujetos posean repertorios lingüísticos amplios y diversos (Ruiz, 2012; Daule, Gnecco, & Sara, 2014).

Hamel (2013a) destaca que el discurso científico está organizado con base en estructuras lingüísticas, estructuras discursivas y modelos culturales. Por ende, la innovación y la diversidad de enfoques en el ámbito científico están ligadas a las lenguas que se utilizan. Mediante estudios de datos recopilados por distintos organismos internacionales, este investigador muestra que en el mundo “el inglés sube a más del 90 por ciento en las ciencias naturales y se estabiliza en un 80 por ciento en el caso de las ciencias sociales en las publicaciones registradas” (Hamel, 2013a, p. 329). Mendes (2021), por su parte, menciona que desde 1960 el mayor número de publicaciones científicas tanto en el Science Citation Index (SCI) como en el Social Sciences Citation Index (SSCI) (Gradim & Piñeiro-Naval, 2019, citados en Mendes, 2021) es en inglés, lo cual muestra la tendencia al monopolio de este idioma en la ciencia. A partir de esto, Hamel (2013a) arguye que existen tres motivos fundamentales para propiciar una perspectiva plurilingüe en la universidad: “los riesgos teórico-epistemológicos de un monolingüismo para la creatividad de las ciencias, el problema de las asimetrías entre comunidades lingüísticas de científicos y las consecuencias del monolingüismo anglófono” (p. 325), y plantea diferentes políticas lingüísticas para propiciar un ámbito académico plurilingüe en Latinoamérica. Entre estas, menciona fomentar el desarrollo del portugués (Carvalho & Schlatter, 2011; Kaneoya, 2018; Masello, 2012c; Mendes, 2019) y del español (García, Alonso,

& Jiménez, 2013; Hamel, 2005; Masello, 2002) como lengua de las ciencias. De esta manera, la tensión entre los aspectos universales y particulares en torno a las lenguas en la universidad se intenta abordar propiciando la conformación de sujetos plurilingües capaces de leer, interactuar y producir en la lengua propia y en varias otras lenguas (tanto dominantes como minoritarias).

## **ENSEÑANZA DESDE UNA MIRADA PLURILINGÜE E INTERCULTURAL**

Desde el CELEX se busca promover enfoques didácticos plurales (Daule, Gnecco, & Sara, 2014) asentados en una mirada compleja plurilingüe e intercultural que fomenta diversidad al dejar de lado visiones puristas y reificadas de las lenguas y las culturas. Si bien en el centro aún existe cierta tendencia al multiculturalismo, dado que la enseñanza de varias lenguas todavía es muy focalizada, se fomenta un enfoque plurilingüe a partir del uso y enseñanza de varias lenguas y de sus variedades en simultáneo. En este sentido, se realizan actividades y eventos en los que se utilizan varias lenguas a la vez y se imparten cursos de intercomprensión entre ellas (Chardenet, 2007; Daule, Gnecco, & Sara, 2014; Díaz & Campanella, 2019; Masello, 2019c; Torre & Marchiaro, 2011) en los que se habilita un aprendizaje simultáneo basado en proximidades y transferencias.

Además, el CELEX promueve una mirada humanista, inclusiva y abierta a la diversidad cultural en la comunidad universitaria (y en la sociedad en su conjunto por medio de cursos para migrantes y refugiados). Las actividades de enseñanza que se desarrollan allí se enmarcan en un enfoque intercultural (Carabelli, 2012; Daule, Gnecco, & Sara, 2014) que busca fomentar la valoración y el respeto por distintas culturas y la promoción de una reflexión crítica a partir de actividades que implican comprender perspectivas y realidades distintas a las propias.

## METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

### El objeto de estudio: las lenguas extranjeras en las carreras de grado de la FHCE

Entre 2016 y 2021 se desarrolló el proyecto Lenguas y Producción de Conocimiento desde el CELEX y, desde esta línea, entre 2016 y 2018, se analizó la presencia y uso de las lenguas extranjeras en las carreras de grado de la FHCE de la Universidad de la República. El objetivo principal fue saber qué lenguas estaban presentes en las carreras de grado que se ofrecen en esta facultad. Además, se investigó la existencia de políticas lingüísticas vinculadas a las lenguas extranjeras en documentos institucionales, se indagaron las representaciones sobre estas lenguas que poseen los docentes que las utilizan en sus cursos y se analizaron sus diferentes usos en la facultad.

### Instrumentos y procedimiento de investigación

Al tratarse de una investigación de corte mixto (Dörnyei, 2016) se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas. Como la información fue recabada por varios miembros del equipo, se diseñaron instrumentos acordando los criterios que serían puestos en práctica durante los procesos de recolección de información para minimizar el impacto de los investigadores y que la información recolectada fuera válida.

Así, se estudió la presencia de las lenguas extranjeras en el contexto de la FHCE mediante la recopilación y codificación de distintas variables de interés en el programa de análisis estadístico SPSS de IBM, por un lado, y entrevistas a docentes que utilizan distintas lenguas en sus cursos, por otro. De esta manera, se recolectaron los programas (que incluyen bibliografías recomendadas) de todos los cursos de las carreras de grado que se ofrecieron en la FHCE en 2016, dejando de lado aquellos ofrecidos por el CELEX, pues se determinó que su inclusión introducía un

sesgo en la investigación dado que la mayoría de sus referencias estaban en lenguas distintas al español. Posteriormente, se relevaron las lenguas presentes en las bibliografías recomendadas para los cursos, analizando y codificando en SPSS los siguientes aspectos: i) la lengua utilizada en la referencia bibliográfica; ii) la lengua original en que fue escrito el texto al que alude la referencia; iii) si se trataba de una versión traducida o de un texto original; iv) si existía alguna lengua intermediaria entre la lengua original en que había sido escrito el texto y la versión traducida que se mencionaba en la referencia; y v) si se hacía mención a la traducción cuando se trataba de un texto traducido. La información fue recabada a través de un formulario en *Google Forms* que detallaba los parámetros a analizar y se utilizó *worldcat.org* y otras páginas de búsqueda de ediciones de libros para analizar las lenguas en que fueron escritos los textos.

La información obtenida permitió identificar los cursos que incluían bibliografía en lenguas distintas al español y a los docentes responsables de esos cursos que trabajaban en régimen de Dedicación Total (DT) en la FHCE, para la realización de entrevistas, pues se los consideró informantes claves. Buscando comprender algunas de las representaciones sociales (Roussiau & Bonardi, 2001) que (re)configuran el *ethos* de esta facultad, se dialogó con cinco docentes que cumplían estas condiciones (tres hombres y dos mujeres) que, junto a otros, (re)producen los espacios colectivos mediante sus acciones. Las entrevistas fueron semiestructuradas y se analizaron las temáticas presentes en los discursos emergentes a partir de la codificación de temas de interés (Gibson & Brown, 2009) y una perspectiva de análisis del discurso crítica (Van Dijk, 2008). Siete preguntas sirvieron para indagar: su repertorio lingüístico, su percepción de los marcos teóricos en torno a las lenguas, la forma en que promueven la circulación científica, las lenguas presentes en los textos que

utilizan durante sus cursos, la relación de los estudiantes con esos textos, si existe algún criterio de selección de textos traducidos y qué lenguas extranjeras suelen utilizar con regularidad. Durante la investigación se siguieron todos los procedimientos éticos, se pidió el consentimiento de los entrevistados para grabar las entrevistas en soporte audio y se garantizó a los entrevistados su anonimato.

## **PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA**

### **Análisis del acervo lingüístico emergente**

El análisis de las lenguas presentes en las bibliografías recomendadas en 196 programas de diez carreras de grado que ofrece la FHCE (Carabelli, 2019) mostró que la lengua más utilizada para realizar las citas es la lengua común de Uruguay, el español (el 82,95 % de los casos), más allá de que existieran textos escritos en otras lenguas y se incluyeran versiones traducidas en las referencias. De las 1843 referencias, 311 estaban en los siguientes idiomas: alemán (7), árabe (3), francés (32), griego (1), inglés (208), italiano (15), latín (4) y portugués (41). Además, cuando se analizó la lengua en que fueron escritos los textos que estaban mencionados en versiones traducidas al español, se encontró que estos habían sido escritos en catalán, chino, holandés, japonés, polaco y ruso.

La presencia de lenguas extranjeras en los programas nos llevó a preguntarnos sobre el acervo lingüístico y las representaciones sociales de los docentes que las incluyen en sus cursos. De esta manera, constatamos que todos los docentes entrevistados creen que es fundamental tener un repertorio lingüístico amplio y manejan más de una lengua extranjera que aprendieron ya sea durante su trayectoria estudiantil, de adultos en estadías académicas o por necesidades propias de sus carreras. Asimismo,

comentaron que, si bien consideran fundamental dominar varias lenguas, lleva mucho tiempo adquirirlas, lo cual es una limitante del aprendizaje. Entre las lenguas extranjeras que conocen estos docentes se encuentran el francés, el inglés, el portugués, el italiano, el alemán y el catalán. Uno de los docentes entrevistados manifestó que:

impulsado por la carrera o la disciplina o por el mundo académico, sentí una especie de vacío el cual tenía que llenar porque había un montón de textos, un montón de cuestiones teóricas, de aspectos de la disciplina que no podía lograr entenderlas si no aprendía o sabía esos idiomas. (Docente 2, comunicación personal, 9 de julio de 2018)

Durante las entrevistas también se abordaron temas vinculados al uso de lenguas específicas y a la inherente interacción entre hablantes de distintas lenguas en instancias de hibridación lingüística y cultural, como se mencionó anteriormente. Un docente dejó entrever esta dificultad comentando que:

hay un autor de la escuela francesa que en realidad es brasileño, y bueno, estudió toda su vida en Francia, ha hecho todos sus trabajos en Francia, tiene un gran vínculo con la academia francesa, en la academia francesa es un tipo muy respetado pero es brasileño. Y escribe muchas de sus cosas en portugués (y en español). Él está siempre mirando y pensando en Francia. (Docente 2, comunicación personal, 9 de julio de 2018)

Más allá de esta complejidad presente en el marco teórico de la investigación, se habló sobre idiomas específicos para poder analizar su uso. Los docentes manifestaron que las lenguas más utilizadas dentro de las áreas que investigan fueron el factor fundamental para que aprendieran determinadas lenguas. La docente que sabe catalán, expresó que:

uno va en busca del concepto teórico y del marco teórico y no importa, vas detrás de eso [...]. Yo quería saber de políticas lingüísticas y de cómo trabajan las lenguas minoritarias y bueno, el caso del catalán es paradigmático, en términos de políticas lingüísticas, y de reivindicaciones [...]. Tenía que conocer el caso catalán. Y ta, lo podés conocer por un manual, pero después llega un momento que tenés que conocer al papá de la criatura [...]. (Docente 1, comunicación personal, 23 de julio de 2018)

Esta característica de conocer y abordar las lenguas como objeto de estudio está muy presente en la FHCE, donde se estudian no solo lenguas extranjeras sino también las lenguas que han estado y están presentes en Uruguay, procurando fomentar la diversidad lingüística en su máxima expresión (Barrios, 2016; Behares & Fustes, 2013). Ejemplo de ello son los estudios sobre lenguas en contacto y lenguas de los pueblos originarios (ver Barrios, 2008; 2014; Florines, 2013).

El idioma italiano fue mencionado por uno de los docentes entrevistados (Docente 2), y si bien ha sido una de las lenguas presentes y enseñadas en nuestro país debido al gran número de descendientes italianos (Barrios, 2008; Falchetti, 2012; Sergi, 2014), este indicó que haber residido en Italia durante una estadía académica fue fundamental para aprender y utilizar esta lengua regularmente. También señaló que está en contacto con académicos italianos y que ha publicado y arbitrado trabajos para una revista italiana. Esto muestra la importancia de las estadías académicas como forma de fomentar la diversidad lingüística y de perspectivas en el país.

Otro de los docentes (Docente 4) mencionó que comprende textos escritos en alemán e hizo hincapié en la necesidad de conocer este idioma por parte de quienes estudian a autores

alemanes o líneas de trabajo que provienen de una línea alemana. Para él “para ser un especialista en Heidegger, obligatoriamente debe dominar el alemán; si no, no es un especialista verosímil en Heidegger” (Docente 4, comunicación personal, 27 de julio de 2018). Esta posición enfatiza el hecho de que los marcos teóricos y las formas de pensamiento están ligadas a las lenguas en que están producidas (Desclés, 1994).

En cuanto al portugués, los cinco docentes entrevistados mencionaron que lo manejan o que pueden comprenderlo con facilidad. Esto representa en gran medida lo que sucede con esta lengua en el país, pues Uruguay y Brasil son países vecinos. Muchas personas manejan esta lengua en Uruguay debido a la existencia del dialecto portugués del Uruguay (DPU) en la frontera entre ambos países (Barrios, 2014), al ser el portugués la segunda lengua de muchos (Masello, 2008) y al darse su enseñanza en el sistema educativo uruguayo (Falchetti, 2012). Se mencionó, además, la importancia de conocerla en la región pues “Brasil es como a donde miramos nosotros los uruguayos que hacemos antropología, miramos a ese lugar como referencia” (Docente 2, comunicación personal, 9 de julio de 2018). Además, en línea con los argumentos de Hamel (2013a) y Chardanet (2016) sobre la relevancia de participar en las actividades científicas en la región, surgió el tema de la importancia de conocer las lenguas de América Latina: español, portugués y lenguas minoritarias como el guaraní y otras lenguas indígenas. Si bien en Uruguay las lenguas minoritarias no emergen en el cotidiano del pueblo, como sucede en Paraguay y México, se realizan investigaciones y acciones para fomentar su uso y prestigio (Florines, 2013). Sobre ese tema el Docente 2 comentó:

Lo que sucede hoy en día en muchísimas partes, sobre todo en Brasil, en algunas partes de África, es que hay cada vez más académicos que hablan idiomas que no son idiomas



‘universales’, digamos. Que hablan idiomas como el guaraní o como otras lenguas [...] y muchos académicos latinoamericanos solamente leen lo que está escrito en ‘latinoamericano’, o sea en portugués o en español. Pero eso es una postura, obviamente, política, pero también es una postura científica porque es una postura. Y entonces al estudiante es difícil decirle: ‘bueno, mirá, está todo esto, estas bibliotecas escritas en inglés y en francés pero si querés no leas nada de esto’. Es raro, es un trabajo que tiene que ir haciendo a medida que va descubriendo de qué se trata todo esto. (Comunicación personal, 9 de julio de 2018)

El planteo del docente deja entrever cierta tensión binaria, como si se debiera optar por utilizar lenguas mayoritarias o minoritarias, cuando la adopción de un enfoque plural, como se fomenta desde el CELEX, promueve el uso de varias lenguas a la vez, consolidando una comunidad plurilingüe donde distintas lenguas coexisten y gozan de similar prestigio.

Otra de las lenguas que conocen en mayor y menor medida los cinco docentes entrevistados es el francés. Como se ha mencionado, esta lengua siempre ha gozado de gran prestigio en el área de las humanidades y en muchos casos los marcos teóricos que se utilizan provienen de escuelas o autores franceses (Carabelli, 2019). El análisis de la presencia del francés en la FHCE fue realizado por Campanella (2019), quien menciona que, en la actualidad, en lo que refiere a este idioma, se está ante

un contexto de la francofonía territorializada, en un país que no tiene al francés como lengua de instrucción, pero donde el mismo cumple o ha cumplido una función central en el ámbito de los estudios universitarios (no solo de las humanidades), y atiende especialmente al fenómeno de la francofonía universitaria desterritorializada, ya que el centro

de interés está en el uso del francés como lengua de lectura en la fhce. (p. 93)

En este sentido, uno de los docentes comentó:

Hay un campo de pensamiento por lo tanto académico, que está vinculado fuertemente al francés y a una escuela que es el posestructuralismo y su posteridad, que irradia para diversas zonas. Entonces allí, como es mi campo de elección, yo me siento allí al mismo tiempo cómodo lingüística, conceptual y políticamente. (Docente 4, comunicación personal, 27 de julio de 2018)

En lo que refiere al inglés, todos los docentes entrevistados —más allá de que sus marcos teóricos fueran de regiones donde se habla otra lengua distinta al inglés (por ejemplo, francés)— manifestaron que tuvieron la necesidad de aprender inglés, puesto que es muy utilizado por hablantes de varias lenguas distintas en el mundo académico. Como con los otros idiomas, algunos de los docentes mencionaron que el inglés es fundamental para determinadas áreas de investigación específica. Al respecto, uno de ellos comentó “lo que se publica en filosofía analítica o en lógica está en inglés y entonces hay que manejar el inglés. Todo el mundo sabe que es un elemento absolutamente clave” (Docente 4, comunicación personal, 27 de julio de 2018). Además, los profesores también comentaron que saber inglés les permite *aggiornarse* con lo que académicos de distintas regiones analizan, más allá de que manejan distintas lenguas primeras. En general, piensan que en la actualidad es necesario saber inglés debido a la cantidad de información a la que permite acceder.

El Docente 4 también mencionó que “existe cierta tendencia a la estandarización, sobre todo en inglés, en resúmenes, *abstracts*” (comunicación personal, 27 de julio de 2018), lo cual permite

tener cierta idea del tema abordado aún cuando no se entienda la lengua original en que está escrito un documento (en muchos casos se pide el resumen en tres lenguas). En este sentido uno de los profesores mencionó que la literatura “actual y relevante en el mundo está escrita en inglés; no digo que los autores sean ingleses o de habla inglesa, pero está escrito en inglés” (Docente 2, comunicación personal, 9 de julio de 2018). En Uruguay esta posición es analizada por Canale (2013), quien estudia el rol del inglés como lengua extranjera que hace de lengua puente entre naciones. Ninguno de los entrevistados cuestionó el lugar del inglés en la ciencia y sus discursos muestran una opción plurilingüe: manejan varios idiomas y recalcan la importancia de aprender varias lenguas adicionales, sobre todo las que se utilizan en sus áreas de estudio para poder leer textos claves en sus lenguas originales. De esta manera, priorizan y comprenden el valor de saber varias lenguas. El Docente 2 opinó:

el académico tiene que poder participar de un mundo académico global. Y ese mundo académico global está en lenguas [...]. Al menos, uno va a congresos y ahí [debería] no solamente entender el idioma que todos conocemos que es el inglés, sino otros idiomas. (Comunicación personal, 9 de julio de 2018)

La participación en eventos académicos, las publicaciones e investigaciones suponen el conocimiento de varias lenguas. Los docentes-investigadores deben utilizarlas para estudiar, comprender y poner en práctica distintos conceptos que tendrán que transmitir y explicar a otros. Son ellos quienes favorecen la producción y circulación de conocimiento en distintos idiomas, por ello es importante que reflexionen al respecto y analicen posturas que contrarrestan cualquier posible intento de monolingüismo.

## Percepciones docentes sobre la importancia del conocimiento de lenguas extranjeras por parte de los estudiantes

Desde 2014, la FHCE requiere que todos los estudiantes de sus carreras de grado puedan leer textos en al menos una lengua extranjera. Por su parte, los profesores entrevistados manifestaron que es imprescindible que los estudiantes comprendan textos en lenguas distintas al español. El Docente 4, en particular, manifestó que es deseable que tengan cierto manejo de, al menos, inglés, francés y portugués, dado que son idiomas en los que se produce y publica mucho y muy rápido. Esto garantizaría el acceso al conocimiento que se genera en esas lenguas, sin embargo, el docente recalcó que los estudiantes suelen manejar una sola lengua extranjera y mencionó que:

leer un autor en su lengua materna es un requisito clásico [...] porque obviamente la traducción siempre deja caer algo. Ahora allí hay una valla importante, porque si tú no dominás una lengua obviamente te perdés muchas cosas, sobre todo en filosofía donde los matices son importantes. (Docente 4, comunicación personal, 27 de julio de 2018)

Otro elemento a destacar para fomentar cierto plurilingüismo entre los estudiantes, es que el desconocimiento de una lengua redundante en que no se lea a un autor o no se siga cierta línea de análisis, como mencionó el Docente 3:

en algún momento me interesó hacer alguna investigación sobre un alemán, en Brasil [...], y la tuve que cortar porque tenía que invertir tres años en estudiar alemán. Podía llegar hasta un determinado nivel nomás, que estaba traducido o al español o al inglés, después ya no, entonces un poco lo tuve que dejar. (Comunicación personal, 16 de julio de 2018)

Más allá que el estudio de lenguas lleva tiempo, la recomendación general a los estudiantes es estudiar idiomas. Como dijo uno de los profesores:

uno les aconseja, ¿no?, que tienen que saber, por lo menos si se quieren dedicar a esta área. Fíjate que la única área del campo académico en la que no necesitarían inglés [u otro idioma] sería si estudiaran “historia del pensamiento uruguayo” o “historia del pensamiento latinoamericano [...]”. (Docente 3, comunicación personal, 16 de julio de 2018)

Varios docentes recalcaron que entienden que los estudiantes deben manejar inglés aludiendo que es una lengua ampliamente difundida en el mundo. Como menciona el Docente 3:

la gente que trabaja más o menos en investigación tiene que manejar inglés. Es muy difícil, no veo cómo alguien podría moverse sin inglés. Por todo, porque no es solamente leerlo, después es ir a los congresos. Fíjate que yo ahora voy a China, si no sé inglés me muero de hambre porque chino sí que no sé. Y yo por ejemplo tengo colegas, amigos, italianos, alemanes, pero todo gracias al inglés, porque yo no sé ni italiano ni alemán. Italiano capaz podría aprender fácilmente, pero alemán yo no estoy ya en condiciones de invertir el tiempo necesario para aprender alemán [...]. (Comunicación personal, 16 de julio de 2018)

Más allá de que estudiar lenguas extranjeras sea un requisito en la FHCE, los profesores mencionaron que los estudiantes muchas veces cuestionan el tener que utilizar lenguas distintas al español durante los cursos. Debido a esto varios docentes comentaron que suelen recomendar más textos en otros idiomas a estudiantes de posgrado que a los de grado porque entienden que los primeros están determinando su área de interés y tienen

que definir qué lenguas son necesarias para conocer más sobre los temas que estudian.

### **La lectura de textos en lenguas extranjeras por parte de los estudiantes desde la perspectiva de los docentes**

Durante la entrevista, la Docente 5 destacó que la materia que imparte requiere que pida bibliografía en otras lenguas durante sus cursos porque no hay —o hay muy pocas— lecturas en español en su área del conocimiento. Sin embargo, mencionó que se ve limitada en su elección dado que los estudiantes no leen textos en lenguas distintas al español y se quejan cuando incluye otros idiomas en la bibliografía indispensable del curso. En consonancia con esto, el Docente 4 manifestó que no puede exigir el conocimiento de otro idioma porque establecería:

una suerte de desigualdad dentro de la clase y todos tienen derecho a cursar, sobre todo que es en el grado. Si dijéramos que es un seminario de maestría especializado en Derrida, ahí puedo; supongo que los estudiantes que se interesan por ese seminario tienen, digamos, mayor inclinación a leer a Derrida en francés, pero en un curso de grado, ahí no puedo exigirlo. (Comunicación personal, 27 de julio de 2018)

Este problema es complejo, puesto que los profesores tienen en cuenta los derechos de los estudiantes, pero también quieren dar sus cursos de una manera adecuada, y para ello a veces tienen que manejar textos específicos. Esta tensión se suele afrontar con el uso de traducciones al español.

### **El lugar de los textos en lenguas originales y de las traducciones durante los cursos**

El estudio de las bibliografías de los programas de los cursos (Carabelli, 2019) reveló que, de las 1825 referencias bibliográficas

existentes, 1161 correspondían a textos originales, 635 a textos traducidos (de los cuales en 579 se omitió mencionar que se trataba de una traducción) y 29 a referencias en las que no se pudo definir si se trataba de un texto traducido o no. En las referencias de los programas generalmente no se menciona si se está haciendo alusión a un texto traducido o a una versión original, y si bien hace algunos años solía mencionarse tanto al autor como al traductor de un texto, esto comenzó a cambiar con la exigencia de determinado tipo de normas de citación en el ámbito académico. Muchas veces las normas no incluyen la mención a la traducción, por lo que resulta muy complejo hacer un seguimiento del origen o la validez de determinada versión de un texto.

Uno de los docentes entrevistados traduce las obras de autores franceses que no se encuentran traducidas; otro de ellos les pide a estudiantes de sus cursos que traduzcan algunos de los textos que recomienda en inglés (mencionando la autoría de la traducción). Sin embargo, esto parecería ser una excepción. La mayoría de los docentes manifestaron que comúnmente no se sabe quién traduce los textos y que a veces aparecen traducciones que alguien pone a disposición. Por ese motivo, comentan sus valoraciones sobre algunas versiones existentes, sobre todo para advertir a los estudiantes que no están leyendo el texto en la lengua original durante la lectura. Al respecto, el Docente 2 comentó que:

no hay una idea de si tal versión es mejor que otra porque el traductor es más reconocido que otro. Lo que sí te puedo decir, [...] que hay traductores de ciertas editoriales [...] que son muy dudosos. Son personas – personajes – traductores que si uno busca de dónde salió esa persona, de dónde salió, dónde se formó, lo que hizo, pues no encuentra nada o encuentra muy poco o no se sabe de dónde salió [...]. Hay un profundo

desconocimiento, desconcierto. (Comunicación personal, 9 de julio de 2018)

Más allá de esto, la Docente 5 mencionó que, aunque en muchos casos las traducciones son de mala calidad, prefiere recomendarlas igual, ya que entiende que si el texto está en español los estudiantes lo van a leer. Esta docente agregó que los estudiantes deben saber idiomas para acceder a los textos fuente que no tienen traducción, dado que “nadie se los va a traducir, o sea que leen o leen. Leen el original, no tienen alternativa” (Docente 5, comunicación personal, 20 de julio de 2018).

En relación con la lengua en que realizan las referencias en la bibliografía de sus cursos, los profesores manifestaron que: i) si tienen el texto en español incluyen esta versión dando por sobreentendido que fue traducida en algún momento; y ii) incluyen la bibliografía en la lengua original en que fue escrita cuando no existen versiones traducidas al español de los textos que recomiendan.

### ¿Existe vinculación entre lenguas y marcos teóricos?

A partir de la idea de que existe una relación entre los procesos cognitivos y las lenguas (Desclés, 1994), y del problema que plantea Hamel (2013a) en torno a la relación de los marcos teóricos y las lenguas durante las investigaciones científicas que luego pueden ser publicadas en una lengua distinta a la original, se reflexionó sobre la presencia de las lenguas en las referencias de los programas y se indagó la percepción de los docentes sobre estos temas. En los programas de las carreras (Carabelli, 2019) se constató que no solo las referencias bibliográficas son predominantemente en la lengua común de Uruguay, el español, sino que también se observó que el 28 % de los textos referenciados corresponden a autores uruguayos que fueron mencionados



cuatro veces o más. Esto muestra que en la FHCE se enseña e investiga utilizando marcos teóricos propios de Iberoamérica, Latinoamérica y de Uruguay, y que se fomenta la circulación de información a nivel nacional. Además, entre los autores más mencionados, se observó que el 17 % de las referencias aluden a autores francófonos (siendo Foucault y Bourdieu los más citados), el 13 % a angloparlantes y el 13 % a alemanes. Estos son los marcos teóricos más utilizados en la facultad, y los docentes entrevistados comentaron que determinan, en algún punto, las lenguas consideradas de mayor relevancia en la institución.

En cuanto a la opinión de los docentes entrevistados, estos recalcaron cierta diversidad y complejidad asociada a la intersección entre marcos teóricos y lenguas. Algunos respondieron que utilizan marcos teóricos específicos provenientes de la francofonía, el mundo anglosajón y la filosofía española o latinoamericana, pero también mencionaron que hay mucha intersección entre marcos, dado que muchas veces se toman conceptos de distintos orígenes. La Docente 1 incluso mencionó la imposibilidad de definir un marco académico a partir de una única lengua:

El concepto de “representación sociolingüística” se ha enunciado en francés; pero también “representaciones del lenguaje” en español; y también “ideologías lingüísticas” en inglés, y uno como que va armando un paquete, que va construyendo un marco teórico, metodológico, que implica sumar desde varias lenguas. (Comunicación personal, 23 de julio de 2018)

Como se desprende del ejemplo, la intersección entre lengua, estructura discursiva y modelo cultural planteada por Hamel (2013a) es muy compleja, y cada investigación conforma un marco único, dependiendo del contexto y objetivo de cada pesquisa. Por ello, es importante que los resultados de las investigaciones

circulen en distintos niveles (local, regional y global) y en distintas lenguas, evitando dejar en el olvido la lengua original y la sociedad que le dio cabida a la investigación.

### **Las lenguas en la circulación y producción de conocimientos**

Uno de los objetivos de un curso es transmitir los conceptos principales de determinada disciplina, y una de las partes fundamentales de una investigación es la publicación y difusión de los resultados para dar a conocer los hallazgos y para propiciar el diálogo y la discusión crítica en la comunidad científica. Tanto docentes como investigadores difunden los conocimientos de distintas maneras, a veces en diversas lenguas y en variados formatos. Se cree que al poner en circulación la información se da una inevitable y compleja hibridación de ideas, pues investigadores e interlocutores de la comunidad científica entran en diálogo e intentan comprender lo realizado desde sus propias miradas, permeadas de cuestiones comunes en mayor o menor medida. Para indagar más al respecto le preguntamos a los docentes sobre sus situaciones particulares. En cuanto a la circulación durante el proceso de enseñanza, uno de los profesores manifestó que:

para tener una idea global, general, como estudiante de grado del acontecer de la disciplina en la que voy a trabajar y en la que pongo esfuerzo, necesariamente tengo que conocer que al menos las escuelas, las grandes escuelas, la británica, la norteamericana, la alemana y la francesa, escribieron en esos idiomas. A través de los cursos se hace eso. Nunca se hace eso de ir a la verdadera fuente del idioma, ir a leer a Lévi-Strauss en francés. Ya es demasiado complicado en español. (Docente 2, comunicación personal, 9 de julio de 2018)

Como entienden que comprender las perspectivas involucradas en la definición de ciertos marcos teóricos a partir de las lecturas de textos claves es fundamental, los docentes generalmente explican a los estudiantes lo que dicen los textos. En este sentido, una de las docentes mencionó que sus estudiantes “no pueden leer la fuente. Entonces, yo les cuento, digamos, les cuento el texto, pero no pueden leer la fuente. Y hay un cierto número de autores sumamente relevantes e interesantes a los cuales no pueden tener acceso” (Docente 5, comunicación personal, 20 de julio de 2018). Así, la circulación de saberes depende en gran medida de la recomendación de los textos (por ejemplo, en las bibliografías) y de la explicación de los saberes por parte de los docentes en las clases. Es decir, los marcos teóricos pueden ser escritos en una lengua determinada, pero luego se analizan en otra lengua mediante su traducción o explicación.

En cuanto a la producción académica y el uso de las lenguas extranjeras durante sus investigaciones, varios docentes manifestaron que utilizan diversos marcos teóricos y lenguas. El Docente 3, por ejemplo, hizo énfasis en la importancia de publicar en revistas internacionales: “publico en inglés [...] porque me permite llegar a más gente [...]. Si yo publico en español me van a leer los latinoamericanos y los españoles. Si yo publico en inglés tengo más posibilidad de que lo lea otra gente” (Comunicación personal, 16 de julio de 2018). Sin embargo, la mayoría de los docentes recalcó la importancia de publicar regularmente en revistas académicas tanto nacionales como internacionales (es decir, publicar tanto en español como en otras lenguas) y mencionaron que debería tener la misma jerarquía publicar en un idioma u otro, puesto que lo más importante debería ser la calidad del contenido y la metodología. El Docente 3 comentó la complejidad que existe en torno al tema al comentar que:

En Argentina publico poco, pero en español. En Brasil sí se está publicando en inglés. Publiqué un artículo, no, dos, en inglés, en Brasil. Y ahora voy al congreso mundial y también se va a publicar en inglés, a pesar de que el congreso es en China, en Beijing. No es la única lengua del congreso. Hay inglés, francés, chino y creo que también alemán. Se puede publicar en otras lenguas [...]. (Comunicación personal, 16 de julio de 2018)

Es decir que los docentes-investigadores tienen que optar por una lengua al publicar o al participar en un congreso. Hamel (2013a) y Chardenet (2016) recomiendan publicar en diversas lenguas y no dejar de lado las lenguas en que se lleva a cabo una investigación, para fomentar diversidad lingüística y cultural en el área científica y que esta no pierda su capacidad creativa y de abordar problemas índole muy variada y en los distintos niveles (local, regional y global). Además, varios docentes manifestaron que utilizan diversos marcos teóricos y lenguas, y recalcaron que el conocimiento de varias lenguas extranjeras o adicionales es fundamental.

## CONCLUSIONES

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República fomenta una perspectiva abierta, plurilingüe e intercultural en el uso y la presencia de las lenguas extranjeras en todas las instancias que se dan en la institución (enseñanza, investigación y extensión) y centraliza aspectos vinculados a la enseñanza de lenguas y a la cooperación e integración internacional en su Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX). Si bien la lengua común del Uruguay, el español, predomina ampliamente en todas las áreas de la facultad (como es de esperarse), las lenguas extranjeras irrumpen en el escenario

permeando el contexto de cierta internacionalidad a través del uso de bibliografía en otras lenguas durante las carreras de grado y posgrado, eventos, encuentros, estadías, participaciones en redes académicas y en las actividades de enseñanza de idiomas. La FHCE requiere que todos los egresados de las carreras de grado dominen al menos una lengua extranjera (y no se explicita ninguna en especial, lo que evidencia una política abierta y plural), pero otras políticas lingüísticas en torno a estas no han sido explicitadas en ningún documento. Más allá de eso, el apoyo a las actividades que realiza el CELEX (Masello, 2019a; 2019b) —la enseñanza de varias lenguas, eventos académicos, actividades culturales, convenios con embajadas e institutos internacionales, y su participación en redes internacionales como la AUF y el PELSE—, muestra que las acciones político-lingüísticas que se llevan a cabo en este centro están en consonancia con los intereses y requerimientos de la Universidad de la República.

Desde una mirada que toma al campo académico como campo sociolingüístico (Bourdieu, 1975), y partiendo de la perspectiva de Hamel (2013a) que plantea que existe una relación entre estructuras lingüísticas, discursivas y los modelos culturales, el equipo de investigación del CELEX pesquisó entre 2016 y 2018 qué lenguas, vinculadas a la producción de conocimiento, se utilizan en la FHCE. Para ello se usó un abordaje mixto, basado en la cuantificación de las lenguas presentes en las bibliografías de los cursos que se brindan en las carreras que ofrece la FHCE y en entrevistas semiestructuradas a docentes que utilizan lenguas extranjeras en sus cursos. Cuantitativamente, se observó que si bien existe presencia de lenguas extranjeras en las referencias bibliográficas de los programas, el español ocupa un lugar preponderante (82,95 %). Los autores citados más veces son mayoritariamente de Uruguay (28 %), mostrando un predominio de marcos teóricos locales y de circulación de conocimiento

producido en la región. Además de las numerosas referencias a autores de habla hispana, que marcan una tendencia a la utilización de marcos teóricos provenientes de Iberoamérica y Latinoamérica en la región, también existen varias citas a autores francófonos (17 %), angloparlantes (13 %) y germanos (13 %).

En las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a docentes con un régimen de dedicación total que incluyeron textos escritos en lenguas distintas al español entre las referencias bibliográficas de los programas de sus cursos, emergieron aspectos que se dejaban entrever de los datos cuantitativos recopilados, como el uso predominante del español y las lenguas extranjeras más utilizadas en Uruguay. Además, los docentes —todos ellos hablantes de varios idiomas— entienden que es de gran relevancia que los estudiantes manejen varias lenguas y lean los textos en sus lenguas originales cuando es posible, pues piensan que este ejercicio permite comprender mejor los conceptos elaborados y los contextos en que fueron escritos. Además, plantean que: las lenguas a adquirir dependen en gran medida del objeto de estudio (sobre todo a nivel de posgrado); manejar estas lenguas implica contar con el tiempo necesario para estudiarlas; y que en muchos casos los marcos teóricos se construyen con base en conceptos elaborados por varios autores de diferentes procedencias. Para los docentes, en la medida de lo posible, es deseable conocer varios idiomas y leer los textos escritos en sus lenguas originales.

En línea con los datos relevados (que constatan la existencia de recomendaciones de lectura de 635 textos en versiones traducidas al español y que 579 de esas referencias no mencionan que se trataban de versiones traducidas), todos los docentes entrevistados mencionaron que utilizan traducciones en sus cursos y que estas versiones están hechas por ellos mismos, por estudiantes, son de origen desconocido o de dudosa validez. Asimismo, mencionan

que necesitan utilizar esas versiones dado que muchos estudiantes no leen los textos si estos no están en español.

En cuanto a la utilización de lenguas extranjeras en la producción académica, todos los profesores entrevistados manifestaron publicar generalmente en español, aunque lo han hecho también en otras lenguas, sobre todo en francés, inglés e italiano. Además, mencionaron la importancia del inglés en el mundo académico, ya que es una lengua internacional que actúa de puente entre otras. Aunque, según ellos, todas las lenguas tienen la misma jerarquía y una publicación debe ser evaluada por su contenido y no por la lengua en que se escribe, comentaron que saber inglés ofrece grandes facilidades en el mundo académico, y les ha permitido leer resúmenes de artículos escritos en idiomas que no manejan e interactuar con personas que hablan lenguas que ellos no tendrían el tiempo de estudiar. Más allá de esto, los docentes consideran que tener un repertorio lingüístico amplio y fomentar la diversidad lingüística es deseable y necesario.

En resumen, aunque la lengua más utilizada en la FHCE es el español, allí también se utilizan diversas lenguas extranjeras en textos, encuentros académicos, redes académicas y en las clases de idiomas. En la FHCE, y a través del CELEX, se intenta propiciar un ambiente abierto a la diversidad, inclusivo, plurilingüe e intercultural, y en el futuro han de planificarse más cursos y actividades desde un enfoque plurilingüe que habilite el uso de diversas lenguas en simultáneo: la de uso común (local), las utilizadas internacionalmente y las minoritarias que formaron parte de nuestros orígenes.

## Referencias

- Barrios, G. (2008). *Etnicidad y Lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. Universidad de la República.
- Barrios, G. (2014). La denominación de variedades lingüísticas en situaciones de contacto: dialecto fronterizo, DPU, portugués uruguayo, portugués fronterizo o portuñol. En *Lenguas: conceptos y contactos* (pp. 77-105). EdiUNS.
- Barrios, G. (2016). La regulación de la diversidad en el marco de los Estados nacionales y la globalización: a propósito de la Ley General de Educación de 2008 (Ley No 18437) en Uruguay. En E. Narvaja de Arnoux & D. Lauria (Comps.), *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana* (pp. 115-132). Unipe, Ed. Universitaria.
- Behares, L. E., & Fustes, J. M. (Eds.). (2013). *Aportes sobre la diversidad lingüística en el Uruguay*. Universidad de la República.
- Bourdieu, P. (1975). La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et sociétés*, 7(1), 91-118. <https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/1975-v7-11-socsoc122/001089ar/>
- Campanella, L. (2019). Lisez-vous en français? Presencia de la lengua francesa en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Udelar, 2016-2018. En L. Masello (Dir.), *Estudios de Lenguas. Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 89-107). Universidad de la República.
- Canale, G. (Comp.). (2013). *Adquisición, identidades y actitudes lingüísticas: el inglés como lengua extranjera*. Cruz del Sur.
- Carabelli, P. (2012). El interculturalismo en educación: reflexiones desde el aula de inglés. En L. Masello (Dir.), *Lenguas en la región. Enseñanza e investigación para la integración desde la Universidad* (pp. 19-30). FHCE/Universidad de la República.



- Carabelli, P. (2019). Lenguas y bibliografías: relevamiento de programas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. *InterCambios. Dilemas y Transiciones De La Educación Superior*, 6 (2). <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/189>
- Carvalho, S. C. da, & Schlatter, M. (2011). Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*, (42), 260-284. <https://doi.org/10.22456/2236-6385.26027>
- Chardenet, P. (2007). Qu'est-ce que l'intercompréhension? *Bulletin de l'AUF*, 12(4), 1-5.
- Chardenet, P. (2016). Internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pourquoi une politique linguistique stratégique en contexte latino-américain? *Revue de la SAPPESU*, (39), 14-45.
- Cunha, J. C., & Lousada, E. (Orgs.). (2016). *Pluralidade Linguístico-Cultural em Universidades Sul-Americanas. Práticas de Ensino e Políticas Linguísticas*. Pontes.
- Daule, G., Gnecco, M. V., & Sara, M. L. (2014, septiembre 25-26). *Enfoques plurales en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras: Un desafío para la formación docente*. V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7489/ev.7489.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7489/ev.7489.pdf)
- Desclés, J. P. (1994). Réflexions sur les Grammaires Cognitives, *Modèles Linguistiques*, 1-27.
- Díaz, D., & Campanella, L. (2019). Leitura em português e francês em intercompreensão e o desafio didático de abordar as anáforas. En L. Masello (Dir.), *Estudios de lenguas. Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 109-128). Universidad de la República.
- Dörnyei, Z. (2016). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

- Falchetti, M. (2012). Políticas de lenguas en Uruguay y representaciones sociolingüísticas. En L. Masello (Dir.), *Lenguas en la región. Enseñanza e investigación para la integración desde la universidad* (pp. 65-76). Universidad de la República.
- Florines Pena, A. (2013). Las lenguas de los pueblos originarios. En L. E. Behares & J. M. Fustes (Eds.), *Aportes sobre la diversidad lingüística en el Uruguay* (pp. 95-107). Universidad de la República.
- Gacel-Ávila, J. (Coord.). (2018). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva*. UNESCO, IESALC, Universidad Nacional de Córdoba.
- García Delgado, J. L., Alonso, J. A., & Jiménez, J. C. (Coords.). (2013). *El español, lengua de comunicación científica*. Fundación Telefónica.
- Gibson, W. J., & Brown, A. (2009). *Working with Qualitative Data*. Sage.
- Hamel, R. E. (2005). *El español como lengua de las ciencias frente a la globalización del inglés. Diagnóstico y propuestas de acción para una política latinoamericana del lenguaje en el campo de las ciencias y la educación superior*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hamel, R. E. (2013a). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 52(2), 319-384. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200008>
- Hamel, R. E. (2013b). L'anglais, langue unique pour les sciences? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur. *Synergies Europe*, (8), 53-66
- Hamel, R. E., Álvarez López, E., & Pereira Caralh, T. (2016). Language policy and planning: challenges for Latin American Universities. *Current Issues in Language Planning*, 17(3-4), 278-297. <https://doi.org/10.1080/14664208.2016.1201208>

- Kaneoya, M. L. (Org.). (2018). *Português língua estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente*. Mercado de Letras.
- Masello, L. (Comp.). (2002). *Español como Lengua Extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Universidad de la República.
- Masello, L. (Org.). (2008). *Português língua segunda y extranjera en Uruguay. Actas del Primeiro Encontro de Professores de Português Língua Estrangeira do Uruguai*. Universidad de la República.
- Masello, L. (Dir.). (2012a). *Lenguas en la Región. Enseñanza e investigación para la integración desde la Universidad*. Universidad de la República.
- Masello, L. (2012b). Centros de Lenguas universitarios: un diseño institucional entre lo disciplinario, lo contextual y lo autónomo. En L. Masello (Dir.), *Lenguas en la Región. Enseñanza e investigación para la integración desde la Universidad* (pp. 58-64). Universidad de la República.
- Masello, L. (2012c). Desarrollo de la comprensión lectora en portugués lengua extranjera y estrategias interculturales. En E. Sturza & C. Ivani (Comps.), *Português e Espanhol: Esboços, Percepções e Entremeios* (pp. 11-34). PPGL.
- Masello, L. (2018). L'Uruguay entre la francophilie et l'instabilité: le rôle incontournable de l'Université dans la permanence du français. *Synergies Mexique*, (8), 91-100. <https://gerflint.fr/Base/Mexique8/masello.pdf>
- Masello, L. (2019a). El Área Lenguas extranjeras y su consolidación en la Udelar. En L. Masello (Dir.), *Estudios de Lenguas, Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 11-28). Universidad de la República.
- Masello, L. (2019b). Conocimiento de lenguas y conocimiento en lenguas en la Universidad. En L. Masello (Dir.), *Estudios de Lenguas, Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 29-64). Universidad de la República.

- Masello, L. (2019c). Construir repertorios plurilingües: de la Comprensión lectora a la intercomprensión en varias lenguas. En L. Masello (Dir.), *Estudios de Lenguas, Vol. 1. Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* (pp. 65-88). Universidad de la República.
- Mendes, E. (2021, mayo 20). Português como língua global: desafios para o século XXI. En *Conversas em torno da língua portuguesa*. Montevideo.
- Mendes, E. (2019). A promoção do português como língua global no século XXI – um cenário a partir do Brasil. *Linha D' Água*, 32(2), 37-64. <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/154924>
- Phillipson, R. H. L. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales. État des lieux et perspectives*. Mardaga.
- Ruiz Bikandi, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos. Una mirada crítica. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (60), 65-76.
- Sergi, P. (2014). *Storia della stampa italiana in Uruguay*. Fondazione Italia nelle Americhe, La gente d' Italia.
- Torre, M. L., & Marchiaro, S. (2011). Nuevos desafíos en didáctica de las lenguas. Hacia la intercomprensión plurilingüe. *Lingüística en el aula*, 14(9), 15-22.
- Torres, C., Viera, A., & Federczuk, A. (2009). *Conocimientos, creencia y valoraciones sobre lenguas extranjeras en estudiantes universitarios*. Universidad de la República.
- Universidad de la República (2012). *Datos básicos del VII Censo de estudiantes Universitarios de Grado, año 2012*. Universidad de la República.
- Van Dijk, T. (Comp.) (2008). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, (3ª ed.). Gedisa.