

## **POLÍTICAS DE LENGUAS Y MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL EN ARGENTINA**

**Lía Varela**

[lvarela@untref.edu.ar](mailto:lvarela@untref.edu.ar)

Universidad Nacional de Tres de Febrero  
Argentina

### **Resumen**

La movilidad internacional de estudiantes y científicos —fenómeno que constituye la cara más visible de la internacionalización de la educación superior— se considera una de las formas de la migración calificada, estrechamente vinculada con la formación de élites en los países involucrados. El conocimiento de lenguas es un factor inherente, y en gran medida determinante, en la movilidad académica internacional. Dado el papel que desempeña, consecuentemente, en la formación y reproducción de las élites, cabe interrogarse sobre las políticas y procesos de gestión de lenguas que participan en la distribución de este conocimiento en la sociedad. El artículo que sigue aborda desde este ángulo el caso argentino. Intenta determinar la incidencia de políticas locales de enseñanza de lenguas y de políticas lingüísticas exteriores de países extranjeros.

**Palabras clave:** internacionalización de la Educación Superior, movilidad académica internacional, política lingüística, gestión de lenguas, formación de élites.

## **LANGUAGE POLICIES AND INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY IN ARGENTINA**

### **Abstract**

The international mobility of students and scientists —a phenomenon that constitutes the most visible face of the internationalization of higher education— is considered one of the forms of qualified migration, closely linked to the formation of elites in the countries involved. The knowledge of languages is an inherent factor and, to a large extent, determinant of international academic mobility. Given the role that it plays,

consequently, in the formation and reproduction of the elites, it is worth asking about the policies and processes of language management that participate in the distribution of this knowledge in society. The following article approaches the Argentine case from this angle. It tries to determine the incidence of local language policies and language spread policies of foreign countries.

**Keywords:** internationalization of higher education, international academic mobility, language policy, language management, elite formation.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enfoca en un tipo de migración: la que se produce en el marco de la movilidad académica internacional; es decir, se interesa en una de las formas de la migración calificada (OIM, 2016). Este fenómeno ha cobrado una fuerza y amplitud particulares en las últimas décadas, al tiempo que se ha vuelto objeto de promoción a través de políticas públicas dirigidas a la internacionalización de la educación superior (IES) de parte de organismos regionales, nacionales o de las propias universidades — individualmente o en redes inter-institucionales—, así como de agencias privadas. Se trata de un tipo de migración que atañe a un sector específico de la sociedad: el de una minoría<sup>1</sup> entre la minoría letrada que socioeconómicamente se encuentra en las capas medias y altas; una élite académica e intelectual, que puede tener vasos comunicantes con la élite política, económica o social.

Algunos especialistas que desarrollan sus investigaciones en países similares a la Argentina en varios aspectos (países periféricos, ex coloniales, con tradición universitaria, de renta media, emergentes), como son Brasil (Nogueira, 2012) o México (Gérard & Wagner, 2015), y se enfocan en ambos aspectos de nuestro objeto (la migración por movilidad académica y la condición de élite), muestran que la relación que existe entre ambos es de producción y reproducción. En sociedades como la nuestra, señalan, la participación en polos prestigiosos de educación superior y producción científica en el extranjero es una de las instancias legitimantes que le confieren a un grupo este estatuto privilegiado. Por ello, y para que la diferencia se establezca, las posibilidades de movilidad e internacionalización no están en principio abiertas para todos.

De esta problemática nos interesa por cierto la dimensión lingüística: nos preguntaremos entonces sobre el papel de las lenguas y su conocimiento en los procesos

de movilidad internacional de estudiantes y científicos y el de éstos en la formación o la reproducción de las élites.

Estudios sociológicos recientes (Heredia, 2012; Rodríguez Moyano, 2012) reconocen, sin profundizar en la cuestión, que el conocimiento de idiomas (diríamos, mejor: cierto tipo de conocimiento de ciertas lenguas) tiene un rol importante en la conformación de la estructura social. Esto se verifica, por ejemplo, en el peso que tiene el factor lingüístico en el momento de elegir una institución para la educación de los hijos. Por otro lado, los especialistas en educación superior o los sociólogos del conocimiento que estudian los procesos de internacionalización suelen mencionar el dominio de lenguas extranjeras (LE) como un factor necesario para su efectivización, pero no problematizan, por ejemplo, las condiciones de acceso a este saber (*cf.* Luchilo, 2013, entre otros)<sup>2</sup>. En casos aún poco frecuentes, los decisores en políticas universitarias y científicas cobran conciencia de la relevancia de la cuestión lingüística para la IES y establecen diálogos fructuosos con los especialistas en didáctica de lenguas y sus departamentos universitarios de LE —para quienes, por lo demás, el auge de la internacionalización ha significado un impulso importante a la investigación y el desarrollo de dispositivos diversos—. El proyecto de investigación “Política lingüística e Internacionalización de la Educación Superior” (PLIES)<sup>3</sup>, algunos de cuyos avances se presentan en este artículo, busca articular estas diferentes perspectivas dentro del marco de la Política lingüística/Gestión de lenguas (Spolsky, 2004, 2009) y aportar así a un abordaje integral de la problemática.

Este proyecto recoge la experiencia y el conocimiento que el equipo a cargo viene sumando como estudiantes, docentes y responsables de la Maestría en Gestión de Lenguas de la UNTREF; también, los que provienen del ejercicio de mi función como coordinadora del área de Lenguas Extranjeras en el Ministerio de Educación nacional (2009-2015) y, en particular, las demandas que, estando en este puesto, recibí de parte de responsables de programas nacionales de movilidad académica internacional<sup>4</sup>. Sobre esta base fue creciendo la convicción de que la enseñanza escolar de LE en Argentina tiene un papel clave en la formación y la reproducción de las élites, mucho más potente que el que también le cabe en las posibilidades de transformar el orden social heredado a través de una distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje de idiomas. Esta es, sin embargo, una de las funciones que debe cumplir la educación obligatoria según lo estipula la Ley de Educación vigente.

En lo que sigue voy a presentar algunos datos que sirvieron para construir el estado de situación sobre el que nos apoyamos para avanzar en esta línea de investigación y unos primeros resultados del análisis que estamos desarrollando.

## **LA SITUACIÓN**

En los años 2013-2015, cuando estaban en curso distintas políticas y programas gubernamentales de impulso a la movilidad internacional de estudiantes y científicos, sus responsables coincidían en manifestar una preocupación: no contaban con suficientes candidatos que cumplieran con los requisitos lingüísticos para aspirar a las numerosas becas que se ofrecían. El problema afectaba en particular a ciertas lenguas (francés, alemán), disciplinas y regiones del país. Por otro lado, en un momento en que se buscaba asegurar la equidad en el acceso a las oportunidades de formación superior de excelencia en el marco de una política de desarrollo científico y tecnológico, se comprobaba que quienes terminaban obteniendo estas becas eran en su amplia mayoría estudiantes de sectores privilegiados que provenían de las principales ciudades del país y de escuelas secundarias de élite, privadas o públicas (colegios universitarios y de lenguas vivas). Es decir, las becas recaían en el mismo grupo que ya gozaba de los beneficios que éstas aspiraban a distribuir. Es de notar que uno de los rasgos distintivos de las escuelas mencionadas es la calidad, extensión e intensidad de la formación en lenguas.

El conocimiento de idiomas aparecía así como un factor determinante en las posibilidades de acceso a las experiencias académicas internacionales, que tienen un papel importante en la atribución de lugares y jerarquías en los diferentes campos sociales y disciplinares. Pero a la vez, se hacía evidente que determinadas condiciones socioeconómicas y geográficas permitían a ciertos grupos adquirir el conocimiento lingüístico necesario para participar en estos espacios. Dicho de otro modo, en la medida en que no hubiera una verdadera educación lingüística de calidad al alcance de las mayorías, las políticas y programas de promoción de IES acabarían por reforzar procesos de concentración de las oportunidades educativas de alta exigencia y calidad, con todas las ventajas que traen aparejadas, en una minoría.

La observación en el terreno y la lectura de bibliografía producida en aquellos años de auge del fenómeno permitieron sumar elementos a la problemática que se vislumbraba en torno a la relación entre conocimiento de lenguas y movilidad académica internacional. Algunos hechos notables parecían interesantes de considerar desde una mirada político-lingüística:

- El fuerte crecimiento de España como destino de movilidad académica argentina, y la multiplicación de convenios interinstitucionales hispano-argentinos desde los años 1990 (Luchilo, 2010, 2013). Con el 37,9% del total de estudiantes argentinos en movilidad en 2006 (cifra que había crecido el 203,5% desde 2001), España llegó a desplazar a Estados Unidos como destino más elegido (Flores, 2010).
- El puesto destacado que tiene Italia como receptor de universitarios argentinos, en comparación con el que ostenta en otros países similares: el 5,8% de los estudiantes en movilidad se dirigían a este país en 2006, índice que había experimentado un crecimiento del 59% desde 2001 (*ibid.*).
- La importante proporción de becas y movilidades en carreras ligadas al desarrollo tecnológico, la producción y los negocios (ingenierías, gestión).
- La emergencia de una nueva corriente de movilidad hacia China.

Otros elementos del diagnóstico provienen del estudio de caso referido al posgrado de la UNTREF que se está desarrollando en el marco del proyecto PLIES. Entre los resultados obtenidos hasta ahora, se pueden mencionar algunos que son relevantes para los fines de este artículo:

- Por lo general, las cuestiones vinculadas con el conocimiento de lenguas en las prácticas académicas aparecen soslayadas, invisibilizadas: los requisitos lingüísticos de ingreso a las carreras suelen estar formulados de manera imprecisa y no prevalece el rigor a la hora de verificarlos; las dificultades de los estudiantes alófonos suelen ser ignoradas; el implícito rodea la cuestión del uso de bibliografía en lengua extranjera; los docentes no conocen la normativa nacional referida a los idiomas (español y portugués) admitidos para la presentación de tesis.
- Se observa un grado relativamente alto de dificultad, entre los estudiantes que aceptaron responder una encuesta en línea referida a sus conocimientos y prácticas lingüísticos (305 respuestas completas más 135 parciales de una base de datos que comprende 5410 alumnos), en relación a la bibliografía y actividades académicas que requieren dominio de LEs. El acceso a este conocimiento es manifiestamente muy dispar.
- El grado y extensión de estas dificultades varía según las disciplinas (artes, ciencias sociales, ciencias aplicadas, estudios internacionales), alcance (local, nacional, regional, internacional) y niveles de estudios (diplomatura, especialización, maestría, doctorado).

Desde el enfoque disciplinar que asumimos, los procesos involucrados en estos fenómenos se pueden estudiar en diversas escalas (desde el plano internacional hasta el nivel micro de la familia o del aula) y desde miradas complementarias: como decisiones y estrategias adoptadas por los sujetos —por ejemplo, en cuanto a formación lingüística en relación con perspectivas de carrera profesional y posicionamiento social (gestión de lenguas)—, o bien como efectos de políticas lingüísticas en sentido estricto, esto es, del Estado, tanto las dirigidas fronteras adentro (política lingüística interna, o PLI) como las que apuntan a poblaciones de países extranjeros (política lingüística exterior, o PLE, *cf.* Varela, 2006).

El análisis que sigue se centrará en este segundo aspecto. Los datos reunidos hasta ahora muestran que las políticas lingüísticas (PLI argentinas y PLE de terceros países con incidencia en el nuestro) tienen un papel determinante en la problemática que nos interesa: anticipan la orientación de flujos de movilidad y los grupos sociales que serán afectados principalmente.

## **POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y MOVILIDAD ACADÉMICA**

Una vía de acceso a la PLI argentina con el fin de interrogar su incidencia en la movilidad académica internacional es analizar los datos de la oferta de LE en las escuelas del país<sup>5</sup>, intentando identificar criterios que expliquen su alcance geográfico (cobertura) y el abanico de lenguas enseñadas en cada sitio. Por cierto, cualquier lectura de un corte sincrónico que se haga de estos datos debe tener presente tanto el carácter *federal* del sistema educativo argentino como su inercia: lo primero se ha de tener en cuenta al interpretar diferencias que se observan entre las distintas jurisdicciones; lo segundo, para entender el desfase temporal entre las decisiones políticas y su traducción en las estadísticas.

El mapa de la oferta de LE que dejan ver los Relevamientos Anuales (2008-2013) consultados resulta revelador para nuestros fines. Se observa así que, a pesar de haber experimentado un crecimiento importante en los últimos años, la cobertura de la enseñanza de LE sigue siendo fundamentalmente desigual: en 2013, el 48% de los alumnos de Nivel Primario y 84% de los del Nivel Secundario recibían clases de idioma (en 2008, estos mismos índices eran del 36% y el 64%, respectivamente). El déficit de enseñanza de LE, aunque obligatoria por ley, afectaba a algunas jurisdicciones más que a otras: en el Nivel Primario, la cobertura era del 5,5% en Formosa y de 7,1% en Neuquén, mientras que en Ciudad de Buenos Aires alcanza a casi el 100%; en el Nivel Secundario

la cobertura era del 55% en Santiago del Estero, del 64% en Misiones, y casi total en Tucumán. Las diferencias también resultan muy significativas entre escuelas del ámbito rural y urbano (*cf. infra*, en figura 1, el caso de Chaco), así como entre escuelas del sector público y privado, donde la enseñanza de LE se extiende por lo general desde el Nivel Inicial hasta el final del secundario (*cf. infra*, en gráficos 1 y 2, el ejemplo de la Provincia de Buenos Aires) y suele involucrar a mayor número de idiomas y/o mayor intensidad horaria.

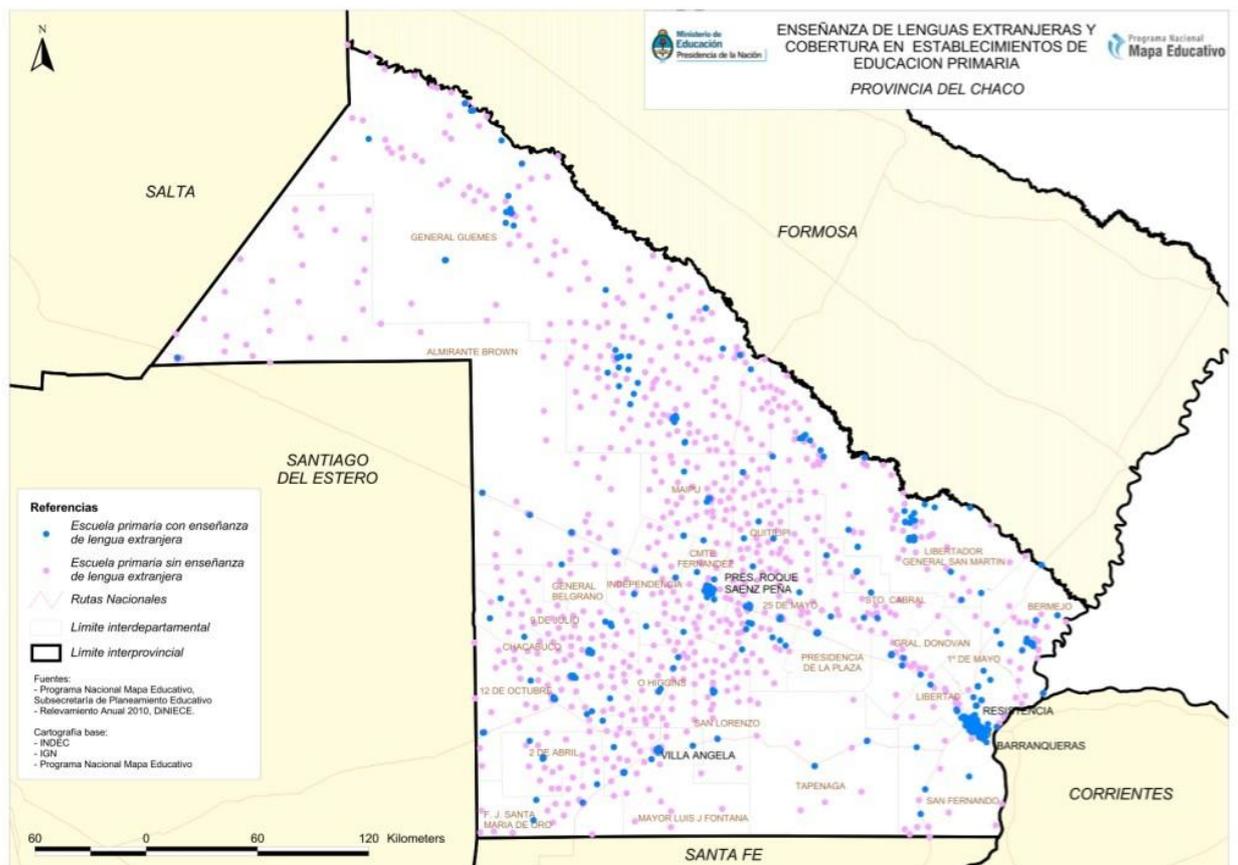


Figura 1. Escuelas primarias de la provincia de Chaco con (azul) o sin (rosa) enseñanza de lengua extranjera. Fuente: Relevamiento Anual 2010. Elaboración Mapa Educativo, DINECE, Ministerio de Educación.

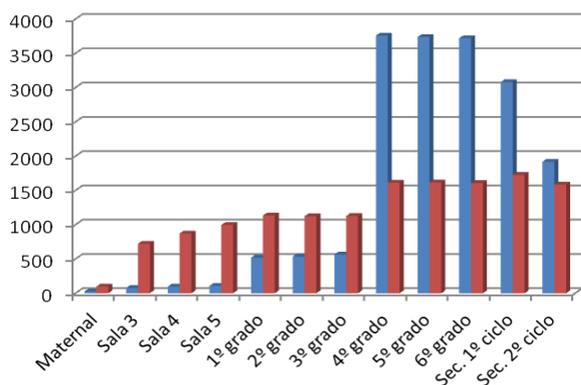


Gráfico 1. Número de escuelas que ofrecen lengua extranjera en la Provincia de Buenos Aires, por año/ciclo y por sector (público/privado). Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2013, DINIECE.

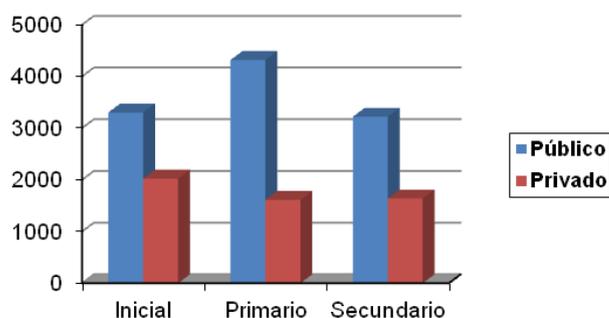


Gráfico 2. Número de escuelas públicas y privadas en la Provincia de Buenos Aires, por nivel y sector (público/privado). Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2013, DINIECE.

Las diferencias entre jurisdicciones también son notables en términos de lenguas que se enseñan. Así, mientras en algunas jurisdicciones (provincias patagónicas, en particular) se ofrece casi exclusivamente el inglés, en otras (CABA principalmente) la oferta es más diversificada, y también lo es la oferta de formación docente en el área. Algunas provincias (Chubut, Formosa, La Pampa, Neuquén, Río Negro, San Luis, Santa Cruz, Santiago del Estero, Tierra del Fuego) sólo disponen de carreras de formación de profesores de inglés, por lo que no cuentan con docentes propios para formar estudiantes en otros idiomas requeridos para la movilidad académica internacional.

El análisis estadístico de las bases de datos oficiales —del que aquí solo se incluyen algunas muestras— aporta elementos importantes para nuestro propósito: revela que las posibilidades de una educación en lenguas prolongada y de calidad, tal como se

requiere para una experiencia académica internacional exitosa, están concentradas fundamentalmente en las principales ciudades del país (e incluso en ciertas zonas de estas ciudades<sup>6</sup>), y en las escuelas del sector privado. Esta situación, como la falta de oportunidades de formación en lenguas distintas al inglés en vastas regiones del país, es herencia de políticas lingüístico-educativas tanto nacionales como jurisdiccionales, incluso de aquellas que se han caracterizado por el descuido de este capítulo de la educación y la falta de decisiones en la materia. Estas políticas se encuentran, pues, en la base de algunos fenómenos que caracterizan la movilidad académica internacional desde Argentina: la amplia disponibilidad de enseñanza de inglés en todo el país (este idioma representa más del 96% de la oferta de LE) y el predominio histórico de los destinos anglófonos (Estados Unidos, principalmente); el acceso de España al primer lugar entre los destinos preferidos, a medida que el impulso a (y a veces la presión por) la internacionalización se extiende a sectores más amplios de la sociedad y alcanza por lo tanto a jóvenes que pueden no dominar idiomas (de allí tal vez el hecho de que, según Luchilo (2010), la opción por la movilidad hacia España esté geográfica y socialmente marcada); la falta de candidatos para becas que requieren conocimientos de otros idiomas, y en particular —en un contexto de auge del interés por las ingenierías— las que están destinadas a estudiantes y profesionales de carreras técnicas; la sobrerrepresentación, entre los aspirantes a becas, de candidatos provenientes de escuelas de élite.

Queda por considerar en nuestro análisis la incidencia en las corrientes de movilidad académica internacional de las políticas lingüísticas exteriores (PLE) de países extranjeros que operan en Argentina.

### **La PLE italiana**

Los recursos de la cooperación lingüística, cultural y educativa italiana se dirigen prioritariamente a países con alta proporción de descendientes de italianos (los *oriundi*). Es el caso de la Argentina: de los 3.798.925 migrantes que llegaron al país entre 1861 y 1920, el 59% (2.270.525) provenía de Italia. La voluntad de mantener a estos grandes contingentes de emigrados y sus descendientes dentro de la jurisdicción italiana queda de manifiesto en la adopción del principio de *jus sanguinis* para la transmisión de la ciudadanía en 1912 (momento de auge de la emigración) y, más recientemente, en el reconocimiento del derecho de voto a los “italianos en el exterior” (2001). Junto con la crisis argentina de aquellos años, se intensifican entonces las oportunidades de migración calificada hacia Italia, que benefician especialmente a los descendientes. Este movimiento

viene acompañado de acciones de promoción de la enseñanza del italiano y del crecimiento de la demanda entre el público adulto, lo que se traduce en un incremento notable en la formación de profesores de este idioma en Argentina: hasta 2002, egresaban de las carreras superiores del país alrededor de 20 profesores de italiano por año; en 2005, este número alcanza un pico de casi 140, para estabilizarse luego en torno de los 30. La tendencia a favor del italiano y la movilidad hacia Italia se ve respaldada, además, por la firma de convenios bilaterales que promueven la enseñanza del idioma, firmados durante el gobierno (ciudad de Buenos Aires) y la presidencia de M. Macri —un *oriundo*.

### **La PLE francesa**

La difusión del francés en el exterior se realiza desde 1958 en el marco de políticas lingüísticas sostenidas por importantes dispositivos institucionales, recursos humanos y materiales. Sus objetivos y modos de acción han variado a lo largo de la historia, en función de las prioridades de la política exterior y de desarrollo económico, científico y tecnológico francesas definidas en cada etapa<sup>7</sup>. Así, en una fase inicial (1958-74) el objetivo en países como la Argentina es la enseñanza escolar del francés a las “masas” (las clases medias en formación). Luego (1974-1981), la prioridad pasa a la enseñanza del “francés funcional” a público adulto en contexto de formación académica y de capacitación técnica. Después de un período (1981-1988) en el que la difusión de la lengua queda asociada a la promoción de las industrias culturales francesas, vuelve a centrarse, a partir de 1989, en el público universitario: comienza entonces el período de auge del *français sur objectifs spécifiques* (FOS), seguido del del *français sur objectifs universitaires* (FOU) asociado primeramente a las carreras científicas, luego a las de derecho, economía y administración (años 1990), junto con las de ingeniería.

Este giro histórico del foco en la enseñanza escolar hacia el público universitario de carreras específicas, sumado a decisiones de PLI locales que llevaron a reducir la oferta de francés en el sistema educativo, tiene consecuencias importantes en el tema que nos ocupa: este idioma se encuentra cada vez menos presente en los repertorios lingüísticos de estudiantes universitarios y profesionales jóvenes, lo que suele implicar un desajuste con respecto a los repertorios de los docentes, desarrollados en contextos político-lingüísticos diferentes. Sin embargo, el conocimiento de francés es una condición (a menudo) necesaria para aprovechar las oportunidades de movilidad hacia países francófonos<sup>8</sup>. Por lo general ausente del currículum escolar y de la educación paraescolar

de los niños, el francés aparece cada vez más como segunda o tercera LE, aprendida por adultos en formaciones breves, incluso auto administradas (Archanjo, 2016).

### **La PLE de Alemania**

Según revelan las principales líneas de acción de la cooperación lingüística y educativa alemana, y en particular su programa insignia, PASCH (iniciativa “Las escuelas, socias para el futuro”<sup>9</sup>), el foco tradicionalmente puesto en el apoyo a las escuelas alemanas en el exterior parece trasladarse, en aquellos países y regiones señalados en el marco de la geopolítica actual, hacia las escuelas técnicas. A través del dispositivo PASCH, que vincula a más de 2000 escuelas en 120 países (son 30 en Argentina, un tercio de las cuales son instituciones de educación tecnológica) se crea un vivero de jóvenes familiarizados con la lengua y la cultura alemana que se encontrarán más tarde en condiciones de aprovechar las oportunidades que Alemania, en tanto “país de altas tecnologías”, ofrece en el marco de su política científica exterior y “de implantación”<sup>10</sup>.

El flujo de estudiantes y jóvenes profesionales argentinos que optan por una beca de estudios o de pasantía profesional en Alemania se ha consolidado a partir de la creación del Centro Universitario Argentino-Alemán en 2012<sup>11</sup>. La PLE definida para acompañar la política exterior (científica, económica) alemana resulta a todas luces un auxiliar eficaz.

### **La PLE de China**

Como ha ocurrido históricamente con otros países en circunstancias similares, la emergencia de China como potencia mundial en los albores del siglo XXI vino acompañada de la creación de un organismo oficial encargado de la difusión internacional de su lengua y cultura: el Instituto Confucio (2004). Esta agencia de PLE se estableció en Argentina en 2009, en el seno de universidades nacionales de primer orden (Universidades de Buenos Aires y La Plata en una primera etapa). Quedaba así de manifiesto el interés de la política exterior china por acceder al público universitario extranjero, para el cual dispone de importantes programas de becas. Desde entonces, en Argentina se ha abierto una corriente inédita de movilidad académica hacia China, que podrá intensificarse en el futuro, a medida que se amplíe la tendencia que se percibe actualmente hacia la incorporación de la enseñanza del chino en ciertas escuelas de élite. En la Ciudad de Buenos Aires, por otra parte, un convenio de cooperación con la ciudad de Shanghai firmado el mismo año 2009 significó el ingreso del chino mandarín al conjunto de LE ofrecidas en la educación pública.

Este rápido repaso de PLE con incidencia en Argentina pone de manifiesto una clara asimetría: las políticas de atracción de migrantes calificados (universitarios y profesionales) de potencias extranjeras, al servicio de las cuales se constituye la PLE respectiva, abren canales de movilidad que aprovechan en primer lugar las élites. La Argentina, entretanto, cuando pone en marcha programas de movilidad académica internacional al servicio de un proyecto democratizador y de desarrollo científico y tecnológico endógeno, se encuentra con los límites que le impone su propia (y débil) política de enseñanza de LE.

## CONCLUSIONES

El análisis presentado hasta aquí muestra la importancia de tomar en cuenta las políticas lingüísticas (internas y exteriores) en los estudios de movilidad académica internacional. Dado el peso que tiene el factor lingüístico en esta forma de migración, las políticas lingüísticas de los países involucrados resultan instancias clave en la regulación de los flujos, ya que señalan —con sus fortalezas, inercias y limitaciones— beneficiarios y perfiles prioritarios, prefiguran la orientación de las movilidades y las redes académicas, y también obstáculos que puede enfrentar una eventual reconfiguración de alianzas en el plano internacional.

La política lingüística tiene entonces un papel geopolítico clave, además del que hemos subrayado a lo largo de este artículo, tanto en la producción y reproducción de élites como en la democratización del acceso al conocimiento y las experiencias internacionales. Políticas de enseñanza de lenguas distributivas y eficaces, de opciones múltiples, pueden contribuir entonces a ampliar márgenes de autonomía, individuales y colectivos, a desafiar destinos que se presentan como ineluctables.

## REFERENCIAS

- Archanjo, R. (2016). Saberes sem Fronteiras: políticas para as migrações pós-modernas. En D.E.L.T.A., n° 32 vol. 2.
- Didou-Aupetit, S. (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. México D.F., UDUAL.
- Flores, P.B. (2010). Trayectorias educativas transnacionales de científicos argentinos en formación, en el contexto de internacionalización de la educación superior: Factores e impactos. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 2010, La Plata. En *Memoria Académica*. Recuperado de:

- [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5589/ev.5589.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5589/ev.5589.pdf).
- Gérard, É. y Wagner, A. C. (2015). Élités au Nord, élités au Sud : des savoirs en concurrence? En *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14.
- Heredia, M. (2012). ¿La formación de quién? Reflexiones sobre la teoría de Bourdieu y el estudio de las elites en la Argentina actual. En S. Ziegler & V. Gessaghi, *op. cit.*
- Lamarra, N. y Albornoz, M. (2014). La Internacionalización de la educación superior y la ciencia en Argentina. En S. Didou Aupetit y V. Jaramillo, *Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un estado del arte*. Caracas, IESALC.
- Luchilo, L. (2010). Internacionalización de investigadores argentinos: el papel de la movilidad hacia España. En *Revista CTS*, n° 16, vol. 6.
- \_\_\_\_\_ (2013). Estudiantes en movimiento: perspectivas globales y tendencias latinoamericanas. En A. Pellegrino, *Diáspora del conocimiento. Migración y movilidad de personas altamente calificadas de América Latina*. Montevideo, Ediciones Trilce.
- Luchilo, L. y Subrin, A. (2013). Movilidades científicas de los doctorados y redes de transferencia de saberes en Argentina. En S. Didou Aupetit (dir), *La formación internacional de los científicos en América Latina. Evoluciones recientes*. México, ANUIES.
- Ministerio de Educación. (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013). Relevamiento Anual 2008: educación común y artística. Inicial, primario, EGB medio, polimodal. Matrícula y cargos. Buenos Aires, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Nogueira, M.A. (2012). Estrategias familiares de internacionalización de los estudios entre clases medias y elites brasileñas. En S. Ziegler y V. Gessaghi, *op. cit.*
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2016). *Migración calificada y desarrollo: desafíos para América del Sur*. Cuadernos Migratorios N° 7, Buenos Aires.
- Rodríguez Moyano, I. (2012). Capital cultural y estrategias educativas de las clases altas de la Ciudad de Buenos Aires. En S. Ziegler y V. Gessaghi, *op. cit.*
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Language Management*. Cambridge, Cambridge University Press.

Varela, L. (2006). *La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine. Contribution à une théorie de la politique linguistique*, tesis de doctorado. París, EHESS.

Varela, L. y Verdelli, A. (2019). Schools in the City of Buenos Aires: scenes of language policies. En *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, vol. 7, n° 2.

Ziegler, S. y Gessaghi, V. (comps.) (2012). *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires, Manantial/FLACSO.

---

<sup>1</sup> Según estimaciones de la coordinadora del Programa de Internacionalización Superior y Cooperación Internacional (PIESCI) dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Deportes, Marina Larrea, la movilidad internacional de estudiantes argentinos afecta a menos del 1% de la matrícula total.

<sup>2</sup> La cuestión del conocimiento y uso de idiomas extranjeros en el marco de la IES no es abordada en el estado del arte que ofrecen Fernández Lamarra y Albornoz (2014) con respecto a la Argentina. En su reciente obra de referencia, S. Didou Aupetit (2017) propone una reflexión (p. 44) que va en el sentido de lo que se plantea en este artículo.

<sup>3</sup> Proyecto de investigación (2016-17 y 2018-19, L. Varela dir.) financiado por la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la UNTREF.

<sup>4</sup> Me refiero puntualmente al programa Bec.Ar, dependiente (hasta 2016) de la Jefatura de Gabinete de Ministros; en la órbita del Ministerio de Educación, al PIESCI y al programa de Becas Internacionales de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional.

<sup>5</sup> El análisis que sigue se basa en los relevamientos anuales (2008-2013) realizados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad de la Educación (DINIECE) del Ministerio de Educación.

<sup>6</sup> Por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires, los barrios de la zona norte (*cf.* Varela & Verdelli, 2019).

<sup>7</sup> Para un análisis de detalle referido a la PLE francesa, véase Varela, 2006.

<sup>8</sup> Francia es el principal socio argentino en cooperación científica y tecnológica: en 2015, fueron 100 los beneficiarios del programa Bec.Ar que se dirigieron a este país, y 165 en 2016.

<sup>9</sup> <http://www.pasch-net.de/de/index.html>

<sup>10</sup> *Cf.* <https://www.auswaertiges-amt.de/fr/03-politique-etrangere-seite/sujets-seite/05-culture-dialogue-seite/04-objectifs-politique-scientifique-artikel/1263090> (último acceso junio 2018).

<sup>11</sup> <http://www.cuaa-dahz.org/es/>