

CAPITAL Y REPERTORIOS LINGÜÍSTICOS EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO ARGENTINO. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

Rosana Pasquale

rosanapasquale@gmail.com

Universidad Nacional de Luján
Argentina

RESUMEN

Colaborar en un dossier titulado *Las lenguas extranjeras en el nivel superior argentino: recorridos, logros y desafíos* nos plantea, en un primer momento, la necesidad de asumir una mirada diacrónica sobre la inserción temprana de los *idiomas vivos* en el sistema universitario nacional, para focalizar, más tarde, desde una mirada sincrónica situada en el presente, una problemática central y específica de las lenguas extranjeras, vinculada con los conceptos de *capital* y los *repertorios lingüísticos*, a partir de los resultados de una investigación desarrollada en la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Estos conceptos nos permitirán dar cuenta del estado actual de las lenguas extranjeras en nuestra universidad, en su dimensión institucional (*capital lingüístico*) e individual (*repertorios lingüísticos*).

Palabras clave: capital lingüístico, repertorio/s lingüístico/s, lenguas extranjeras, Universidad Nacional de Luján.

LINGUISTIC CAPITAL AND REPERTORIES IN THE ARGENTINIAN UNIVERSITY SYSTEM. THE CASE OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF LUJÁN

ABSTRACT

Collaborating in a dossier entitled *Foreign languages in the Argentinian Higher Education system: evolution, achievements, and challenges* raises, in the first place, the need to take a diachronic look that enables us to give an account - albeit briefly - of the - early- insertion of living languages in the national university system. In a second

moment, from a synchronous perspective located in the present, the focus will be on a central and specific problem that concerns foreign languages, linked to the concepts of *capital* and *linguistic repertoires*. To this end, we will turn to the results of an investigation carried out at the National University of Luján (UNLu). These concepts will allow us to account for the current state of foreign languages in our university, both in an institutional (*linguistic capital*) and an individual dimension (*linguistic repertoires*).

Keywords: linguistic capital, linguistic repertoires/s, foreign languages, National University of Luján.

Presentación

En esta contribución, proponemos, en un primer momento, un acotado recorrido histórico sobre la inserción y el desarrollo de las lenguas extranjeras en el sistema universitario argentino. En un segundo momento, abordamos los conceptos de *capital lingüístico* (Bourdieu, 1985, Klett & Pasquale, 2016) y *repertorios lingüísticos* (Gumperz, 1964; Castellotti & Moore, 2005; Coste, 1997, 2010; Sabatier, 2010; Dufour, 2015; Domp martin, 2013) en tanto conceptualizaciones que nos permiten visualizar el estado de las lenguas extranjeras en un contexto universitario específico, el de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Así entonces, partimos de un marco general y, en un recorrido de especificación creciente, damos cuenta de dos dimensiones complementarias en lo que hace a la presencia, circulación y uso de las lenguas extranjeras en la UNLu: la dimensión institucional, vehiculizada por la noción de *capital lingüístico*, y la dimensión individual, es decir, la de actores sociales-locutores de una o varias lenguas extranjeras, materializada en el concepto de *repertorios lingüísticos*.

Ambos conceptos han sido estudiados en el marco de una investigación más abarcativa y ambiciosa sobre las políticas lingüísticas llevada a cabo en nuestra Universidad entre los años 2019-2022, titulada *Las políticas lingüísticas de la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorios lingüísticos, acciones lingüísticas y representaciones de los actores* (Pasquale, 2022a, Pasquale *et al.*, 2022c; Pasquale *et al.*, 2023; Carvajal *et al.*, 2021). Algunos componentes esenciales de esta investigación serán comentados brevemente, en función de su pertinencia para esta contribución. Asimismo, desarrollaremos el marco teórico asumido, presentaremos los datos

recabados y expondremos las conclusiones extraídas, en función del recorte propuesto en este artículo, es decir, en vinculación con los dos conceptos centrales del mismo.

Las lenguas extranjeras en las universidades argentinas

En un artículo de la Revista *Lenguas Vivas* de nuestra autoría (Pasquale, 2013), hicimos un recorrido por la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en el sistema educativo formal argentino, en tres momentos: los Orígenes, la Colonia y la Era Criolla. En ese recorrido, pudimos dar cuenta de ciertas recurrencias en relación con las lenguas extranjeras incluidas en los planes de estudios de diferentes instituciones educativas de *nivel secundario o medio* (Colegio de la Unión del Sur, Colegio de Ciencias Morales, Escuela Normal de Paraná, Colegio Nacional de Buenos Aires, Colegio de Monserrat) como, por ejemplo, la presencia del inglés o del francés como materias de estudio, en el marco de una formación fuertemente humanista, el predominio de la gramática-traducción como método de enseñanza, la proliferación de *thèmes et versions*, el lugar indiscutido de la literatura canónica como medio de aprendizaje. Asimismo, logramos precisar algunos perfiles de los actores encargados de enseñarlas, cuyo rasgo distintivo era ser

“conocedores de la lengua”, de origen criollo o extranjero, sin formación específica. En el caso de los extranjeros, su condición de francófonos o anglófonos les abría las puertas de la enseñanza. Los criollos, en cambio, habían sido formados en Europa en otros campos del saber y, en su tierra, se desenvolvían como transmisores de esas lenguas aprendidas para otros fines. Los unos y los otros habían recibido una formación clásica, donde el latín ocupaba un lugar de privilegio (Pasquale, *op. cit.*, p. 17).

Entre estos “conocedores de la lengua” citaremos a Vicente Vigil, Alejo Ribes, Amédée Jacques, Jean-Eugénie Labougle, Antoine Larroque, Eusebio Bedoya, Lucien Abeille, Godofredo Daireaux y Adolfo van Gelderen, entre otros.

Ahora bien, en el caso de Labougle y Bedoya, entre otros, es interesante hacer notar que el primero, además de ser el autor de manuales para la enseñanza del francés¹, enseñaba esa lengua, griego y filosofía en la Universidad de Buenos Aires, de raigambre secular y liberal, y el segundo, clérigo y pedagogo criollo, también autor de manuales de francés² era profesor de la lengua gala en la Universidad de Córdoba y tuvo, además, una destacada actuación en la gestación de la Facultad de Medicina de la institución. Estos datos nos permiten inferir que, en las primeras Universidades establecidas dentro

del actual territorio nacional, las lenguas extranjeras encontraron un nicho de presencia –en los inicios, de carácter marginal– desde sus orígenes; desde allí, lograron desarrollarse y afianzarse como materia de estudio.

Los aportes de Halperín Donghi, con respecto a la etapa fundacional de la Universidad de Buenos Aires, son esclarecedores en este aspecto:

Se crearon [en la Universidad de Buenos Aires] además, para los alumnos de los cursos preparatorios, cursos no obligatorios de literatura clásica y española y patria, de historia universal, geografía, griego, alemán y dibujo. [...] Del mismo modo, se hizo obligatorio el estudio de un idioma vivo, elegido entre el francés y el inglés (2002, p. 47).

Unzué, por su parte, refuerza la imagen de los actores a cargo de las diferentes formaciones en la Universidad incipiente, como “profesores del viejo continente”:

La universidad de la independencia es una universidad criolla, que busca aportar saberes e ilustración para un proyecto de fundación de un nuevo país, pero mirando hacia Europa como modelo a seguir. De allí la llegada de profesores del viejo continente para iniciar la enseñanza de algunas disciplinas, la temprana compra de elementos para formar un gabinete de física y química, o incluso la adquisición de libros, objetos de gran valor simbólico y material, que serán importados por la naciente universidad en reiteradas ocasiones durante sus primeros años (2012, p. 77).

Para completar este panorama de las lenguas extranjeras en el sistema de formación superior en nuestro país, no podemos dejar de mencionar, a partir de los primeros años del siglo XX, la creación de la Escuela de Profesores en Lenguas Vivas (actual Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”), cuyo propósito fundacional era la formación de docentes de lenguas extranjeras a cargo del Estado nacional, y del Instituto del Profesorado Joaquín V. González, que igualmente ofreció, desde sus inicios, carreras vinculadas a la formación de docentes de francés e inglés.

Desde aquellos tiempos de inserción incipiente de las lenguas extranjeras en las universidades de nuestro país hasta hoy, su presencia se ha consolidado. En efecto, las lenguas extranjeras han avanzado desde los márgenes y sostenidas por hablantes nativos o idóneos. En la actualidad, tanto en los estudios de grado como en los de posgrado universitarios y superiores no universitarios, forman parte de los currículos y planes de estudio de las carreras, desde un enfoque de multicompetencias o de focalización de

competencias. Además de su fuerte presencia curricular, es necesario hacer notar la gran cantidad de propuestas extracurriculares existentes en las universidades que involucran a las lenguas extranjeras, concebidas para públicos universitarios y extrauniversitarios, como cursos de lenguas extranjeras, en laboratorios o centros de idiomas. Finalmente, no se puede dejar de mencionar la inserción de las lenguas extranjeras como formaciones específicas de profesionales docentes, traductores, intérpretes, etc. relacionados con ellas. En este ámbito, las universidades comparten la formación, sobre todo de docentes, con los Institutos de Formación Docente, muy numerosos y extendidos a lo largo y a lo ancho del país.

Para concluir con este escueto panorama, nos permitimos dar cuenta, como ya lo hicimos en otros trabajos (Pasquale *et al.*, 2015; Pasquale, 2019; Pasquale *et al.* 2022b), de las fructíferas y variadas investigaciones y proyectos de extensión que se desarrollan en diferentes unidades académicas universitarias con relación a las lenguas extranjeras, como así también el desarrollo de carreras de posgrado en el campo.

Este recorrido diacrónico nos lleva a plantear que las lenguas extranjeras en el nivel universitario han logrado consolidar su presencia de manera articulada con el conjunto de las actividades sustantivas de la universidad; a saber, la docencia de grado y posgrado, la investigación, la extensión y la transferencia. Este panorama de progreso y afianzamiento de este campo del saber en el sistema universitario nacional no está exento de cuestiones todavía no saldadas que los profesionales de las lenguas extranjeras debemos seguir manteniendo en agenda; por ejemplo, la constitución de la disciplina y de sus objetos y problemas de investigación específicos.

Luego de trazar este brevísimo marco general y diacrónico, en las líneas que siguen, abordaremos, desde una perspectiva sincrónica, la problemática del *capital* y de los *repertorios lingüísticos* en la Universidad Nacional de Luján, en tanto un caso particular de presencia y afianzamiento de las lenguas extranjeras en una institución universitaria específica.

La investigación: objeto de estudio, muestras e instrumentos de recolección de datos

El estudio del *capital lingüístico* de la UNLu y de los *repertorios lingüísticos* de sus actores tuvo lugar, como ya lo adelantamos, en el marco de una investigación más amplia sobre las políticas lingüísticas de la UNLu y sus relaciones entre capital lingüístico, los repertorios lingüísticos, las acciones lingüísticas y las representaciones.

Esta investigación surgió de la identificación de una zona de vacancia de conocimientos con respecto a las políticas y planificaciones lingüísticas que se diseñan, implementan y formalizan en nuestra universidad, en relación con representaciones de los locutores sobre las lenguas circulantes en la UNLu, el capital lingüístico institucional y los repertorios lingüísticos de los locutores. Las preguntas de partida que dispararon el análisis sobre el objeto de estudio que aquí se aborda³ fueron: ¿qué lenguas integraron/integran el capital lingüístico institucional? ¿cuál es su estatus? ¿qué tipo de relaciones se dan entre ellas? ¿cómo se compone el repertorio lingüístico de los locutores de la UNLu? Para responder estas preguntas, se configuró una problemática asociada a la ausencia de estudios y datos fidedignos en ese terreno y se diseñó una investigación de carácter exploratorio, descriptivo y cuali-cuantitativo que indagó, a partir de diversos corpus (de carácter documental –disposiciones y resoluciones–) y muestras (de miembros de la comunidad universitaria y de actores clave) la problemática establecida. Como instrumentos de recolección de datos se emplearon fichas-modelo (corpus documental) y una encuesta y una entrevista semidirigida (muestras de informantes); como instrumentos de análisis de los datos, se apeló al análisis del discurso y al análisis de contenido (cf. Pasquale *et al.*, 2022a).

Esta investigación dialoga esencialmente con aquellas de naturaleza semejante como las realizadas en el marco del Proyecto Petites initiatives de recherche, d'animation et de transfert (PIRAT) en 2014-2015 y 2016-2028 de la Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)⁴ y con muchas otras llevadas a cabo en universidades nacionales sobre temáticas relacionadas con las políticas lingüísticas, las relaciones entre las lenguas, la circulación de lenguas, los repertorios verbales y su constitución, la internacionalización y las lenguas, entre otras. Sin pretender exhaustividad, señalaremos, entre otras, las iniciativas desarrolladas en el ámbito de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional de Moreno, la Universidad Nacional del Litoral, la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Tucumán, la Universidad Nacional de La Plata⁵.

Capital y repertorios lingüísticos: aproximaciones teóricas

El capital lingüístico

Definimos el *capital lingüístico* (CL) como *la riqueza* en términos de lenguas que están presentes, circulan e interactúan en el espacio institucional, en el marco de relaciones de fuerza, tensiones y poder.

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

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

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

Como bienes culturales, las lenguas que forman el CL de la institución no solo interactúan, sino que compiten entre ellas, son objeto de valorizaciones/desvalorizaciones, están sometidas a condiciones políticas y curriculares, poseen más o menos locutores, ejercen un poder real y un poder simbólico. En este sentido, son asimilables a bienes o productos y están regidas por la ley de la oferta y la demanda. Así, el CL aplicado a la institución y no a los individuos podría formar parte del capital cultural de la misma, toda vez que las lenguas son consideradas como bienes culturales institucionales intangibles, del mismo modo que la ciencia, la música, el arte, el deporte, la fotografía, etc., es decir, todo aquello que se enseña y se aprende en la institución. Por todas estas razones, podríamos hablar de un mercado de las lenguas donde los bienes culturales (las lenguas extranjeras) que forman el CL de la institución se ofrecen a los locutores y decisores para dar cumplimiento a las cuestiones curriculares que se presentan (ejemplo: planes de estudio, requisitos de carreras de grado y posgrado).

Lo antedicho pone de relieve que en nuestra definición nos alejamos de aquella propuesta por Bourdieu (*op. cit.*) en la que el CL es un componente del capital cultural

de los individuos, con poder de distinción. Según el sociólogo francés, los sujetos incorporan ese CL, como parte del capital cultural, desde su formación familiar y, gracias a las disposiciones y prácticas de las estructuras del habitus, pueden incrementarlo, aprenderlo/desaprenderlo, en su formación institucionalizada y de acuerdo con las necesidades del contexto socio cultural específico y de las exigencias de las instituciones de las que va formando parte durante la vida (por ejemplo, la escuela). De tal forma, los capitales culturales de las diferentes clases tienden a reproducirse como un elemento perpetuador del estado de cosas en la jerarquía de las clases sociales, a través de las “acciones pedagógicas” implementadas en la familia y en la escuela.

Esta escueta referencia a la concepción de Bourdieu con respecto al concepto de CL muestra a las claras el distanciamiento que establecemos con ella: para nosotros, el CL es un capital con todas las letras, no subordinado a otro/s; no es un capital individual sino colectivo y no posee poder de distinción, sino que está determinado por los contextos socio-histórico-políticos en los que se conforma.

El repertorio lingüístico (RL)

En nuestra investigación, el CL tiene su correlato, a nivel individual, en la noción de *repertorio lingüístico (RL)*.

El concepto de RL surge en el ámbito de los estudios de la etnografía de la comunicación, y atañe exclusivamente a los sujetos. Gumperz (1964, p. 137), uno de sus referentes de ese campo, lo define como “la totalidad de formas lingüísticas regularmente utilizadas durante las interacciones socialmente significativas”, destacando así la importancia de la interacción en la construcción de ese repertorio. Unos años más tarde, reformula su definición y plantea que el RL remite a “la totalidad de recursos lingüísticos (incluyendo formas variables e invariables) disponibles para los miembros de comunidades particulares” (Gumperz, 1972, p. 20). De esta manera, el autor expande el concepto de *formas* a *recursos* y añade la idea de *disponibilidad* y de *comunidad*.

Con el fin de ampliar su alcance y trascender el fenómeno meramente lingüístico, para Castellotti *et al.* (2005, pp. 1-3) este repertorio está constituido no solo por un bagaje de recursos de orden lingüístico, sociolingüístico y estratégico cognitivo-metacognitivo, sino también por las representaciones sobre las lenguas de referencia y de uso ancladas en una cultura determinada, lo que hace que podamos hablar también de repertorios lingüístico-culturales. Vale aclarar que, cuando se habla de lenguas, se hace

referencia a distintas lenguas, pero también a las diferentes variedades (Fishman 1972, p. 48) de una lengua (diatópicas, diafásicas, diastráticas o diacrónicas)⁶. El usuario de diferentes lenguas y variedades integra las estrategias y los conocimientos desarrollados en cada una de ellas y recurre a ellos en función de las necesidades y posibilidades expresivas de cada momento.

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

Alejándose de visiones reductoras que limitan el contacto entre lenguas a una situación de simple coexistencia o adición, la noción de RL pretende describir las situaciones complejas de ese contacto entre lenguas. Parte de la idea de que las lenguas no son compartimentos estancos cuyas interrelaciones, pasarelas e interacciones las transforman en conjuntos dinámicos de recursos disponibles para el locutor. Para ello, desempeña un papel fundamental el carácter transversal de las habilidades de uso de los distintos códigos y la conexión entre los conocimientos lingüísticos específicos de diversas lenguas. Así, los conceptos de repertorio y de competencia están íntimamente ligados, ya que, por un lado, están los recursos que posee un actor social y, por otro lado, su capacidad para movilizarlos con el fin de interactuar en sociedad de manera apropiada (Dufour, 2015, p. 19). Por lo que, en lugar de pensar en una superposición de

competencias, resulta más preciso considerar la existencia de una competencia plural y heterogénea (que incluye también competencias parciales) pero que a la vez es *una* en tanto repertorio disponible para el actor social (Coste *et al.*, 1997, p. 12).

En síntesis, el RL, para nosotros, es identificable a nivel de los individuos-actores, más o menos conscientes de sus roles y estatus como locutores y usuarios de una o varias lenguas, de variedades lingüísticas diatópicas y diastráticas, de dialectos, sociolectos o cronolectos y poseedores de experiencias y representaciones lingüísticas que condicionan sus acercamientos a las lenguas.

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

Análisis de los datos

Los datos relativos a los conceptos de *CL* y *RL* fueron recabados a través de dos instrumentos diferenciados: una encuesta autoadministrada y una entrevista semidirigida. La primera fue elaborada a partir de un formulario de Google y constó de 25 preguntas que constituyeron un cuestionario cerrado de opción múltiple y de respuesta corta. La encuesta se administró por mail y/o WhatsApp a gran parte de la comunidad universitaria; sin embargo, se obtuvieron solo alrededor de 400 respuestas, que fueron organizadas automáticamente en forma de gráficos para dar lugar a la identificación de tendencias.

Por su parte, la entrevista semidirigida se realizó vía Zoom a 12 informantes clave, seleccionados entre todos aquellos actores de la UNLu (autoridades unipersonales electivas o designadas por una autoridad electa, Directores y Directores Generales Nodocentes) que cumplen funciones de gestión político-académica de la institución. Se utilizó el registro verbal que la misma aplicación genera. Todas las entrevistas, cuya duración oscila entre 31' 47" y 1h 14' 49', fueron, a su vez, transcritas, según los principios de la transcripción periodística. La entrevista constó de 21 preguntas-guía, repartidas en tres zonas bien delimitadas: en la primera zona, el intercambio giró en torno a las representaciones y opiniones de los entrevistados sobre las lenguas, la

utilidad o no de su enseñanza-aprendizaje, su rol en el perfil profesional; en la segunda, se indagó sobre las experiencias personales de los entrevistados, en tanto locutores de lenguas, y en la tercera, sobre las acciones que se han llevado a cabo dentro de la UNLu con respecto a lenguas, según su conocimiento.

En los apartados siguientes, solo retomaremos los interrogantes y las repuestas de los informantes en relación con los dos tópicos centrales en esta contribución.

Datos recabados mediante la encuesta

Con respecto al CL, se formularon los interrogantes siguientes:

En su opinión, ¿cuántas lenguas circulan en la UNLu?

Si contestó que hay presencia de varias lenguas diferentes ¿dónde observa esa presencia?

Si indicó “Otro” ¿cuáles?

En las respuestas, el 63,2 % de las personas entrevistadas consideran que en la UNLu circulan varias lenguas, contra el 36,8 % que considera la circulación de una única lengua: el castellano/español. Entre las lenguas mencionadas por el primer grupo, se destacan el inglés, el francés, el portugués, el quechua y el guaraní. La presencia de las lenguas en las asignaturas, cursos y clases es reconocida por la amplia mayoría de entrevistados, un 72,3%. En estrecha relación con la primera opción, los entrevistados dan cuenta de una fuerte presencia de las lenguas en la bibliografía (58,1%), en la página web recoge el 26,6%, en las interacciones cotidianas en diferentes lenguas (18%), en cartelería (14,2%), en espacios comunes (8,2%), en congresos, eventos académicos y cursos de lenguas (6,7%).

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

En este sentido, la pregunta *¿Qué lenguas sabe además del español y qué sabe hacer con esa(s) lengua(s)?* fue operacionalizada en dos sentidos: por un lado, en el eje vertical se consignaron algunas lenguas extranjeras y vernáculas tales como *alemán, chino, francés, guaraní, inglés, italiano, mapudungun y portugués*. Asimismo, se agregó la opción *otras*. Por otro lado, en el eje horizontal se incluyeron las *capacidades leer, escribir, comprender la oralidad, hablar, reconocer palabras o frases* y también la opción *no sé hacer nada con esa lengua*.

La lengua elegida mayoritariamente es el inglés, y es seguida por el francés, el italiano y el portugués. En inglés, las capacidades leer, escribir, comprender la oralidad y reconocer palabras o frases son elegidas de manera homogénea. En francés, italiano y portugués la opción reconocer palabras o frases es la que presenta mayor cantidad de respuestas entre todas las capacidades propuestas. En las cuatro lenguas más elegidas, la opción hablar registra notablemente menos respuestas que las demás capacidades consignadas.

La mayor cantidad de respuestas para la opción *no sé hacer nada con esa lengua* se registra para el alemán, el chino, el guaraní y el mapudungun. En segunda instancia, pero en mucha menor medida, se elige reconocer palabras o frases. La opción *Otras* recogió quichua/quechua, latín y griego antiguo, japonés, coreano y euskera.

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

Finalmente, al ser preguntados por *el uso de palabras y/o frases en lengua extranjera en las interacciones cotidianas, con amigos y familia*, la elección del ítem *a veces* congregó casi la mitad de las respuestas, alcanzando el 45,8%. El resto de las réplicas se distribuyeron de manera equitativa entre las opciones *sí* (28,5%) y *no* (25,7%). La descripción de los usos solicitada para aquellos que respondieron afirmativamente se operacionalizó en los siguientes ítems: *para comunicarse con su familia, para nombrar aquello que no tiene equivalente en la lengua materna, para comunicarse con amigos, para acceder a determinados ámbitos, para estar integrado a su grupo de pertenencia, para facilitar la comunicación*.

Datos recabados mediante la entrevista semidirigida

Aquí se transcriben las preguntas de la entrevista relacionadas directamente con los tópicos analizados en esta contribución. Ellas son:

En la UNLu, ¿hay presencia de lenguas diversas (extranjeras, originarias)? ¿Nos podés dar ejemplos?

En la UNLu ¿Circulan muchas lenguas diferentes o la misma lengua? Si circulan varias, ¿cuáles serían?, ¿de qué modos?

¿Qué lenguas conocés/ sabés?

¿Qué sabés hacer con esas lenguas? ¿Cómo las adquiriste? ¿Cuándo y para qué las usás?

En tu grupo familiar, entre tus amigos, en tus interacciones cotidianas ¿circulan LE? ¿Se usan palabras, frases, en otros idiomas? Si la respuesta es sí, ¿qué lenguas son? ¿Para expresar qué cosas?

¿Conocés / te parece importante o necesario conocer las lenguas-culturas de origen de los estudiantes? ¿Y las LE que conocen?

La totalidad de los entrevistados es sensible a la presencia y circulación de algunas lenguas extranjeras en el ámbito de la UNLu –aquellas que están presentes en los planes de estudios de las carreras o en la oferta del Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Lenguas Extranjeras (CIDELE) y, sobre todo, a las variedades del español, las jergas profesionales, el lenguaje inclusivo, los modismos y los usos culturales y generacionales del español.

Con respecto al repertorio lingüístico, todos los entrevistados asumen poseer un repertorio lingüístico acotado con respecto a la cantidad de lenguas que dominan: casi todos ellos manifiestan conocer el inglés o el portugués, indispensables por razones profesionales y, en menor medida, otras lenguas más vinculadas a ámbitos familiares (italiano, guaraní) o a inquietudes personales (estudios privados de francés, portugués o italiano, cine, gastronomía). En todos los casos, los entrevistados declaran que el uso de la lengua extranjera, cualquiera sea, está estrechamente vinculado a su campo disciplinar específico y que, en otras circunstancias, muchas veces deben recurrir a traductores automáticos o profesionales. Muchas veces, los entrevistados mencionan el rol de sus hijos o de los jóvenes de sus familias en la circulación del inglés en particular, en el ámbito familiar, como así también el uso inconsciente y corriente de palabras en inglés en las conversaciones familiares o con amigos. Por último, con referencia a los repertorios lingüísticos de los estudiantes, algunos sostienen que sería importante

tenerlos en cuenta para acercarse a sus conocimientos y a sus esquemas de pensamientos, mientras que la mayoría no se ha planteado siquiera la cuestión.

Conclusiones

En relación con el capital lingüístico institucional

El CL de la UNLu está en estrecha relación con el centramiento en la función académica propia de la institución, pues se vincula, en un gran porcentaje, con la inclusión de las LE en el marco de las asignaturas, cursos y clases.

Al respecto, se pueden plantear dos consideraciones. En principio, esta focalización respondería a una característica específica del nivel: en la actualidad, prácticamente en todos los planes de estudio de las carreras de grado y de posgrado la adquisición de diversas capacidades en lenguas extranjeras es un requisito indispensable, exigido desde los diferentes estamentos de acreditación de las propuestas curriculares. En tal sentido, la oferta educativa es evidente y fácilmente reconocible por los diferentes actores. Ahora bien, la percepción de la presencia de las lenguas en la función de la enseñanza, como espacio exclusivo de inserción de las lenguas extranjeras, produciría un efecto de naturalización en relación con la circulación de las lenguas en otros ámbitos y manifestaciones menos regulados tales como los muros, los intercambios espontáneos, las vestimentas, las músicas que conviven en el espacio institucional.

Además de estar compuesto por unas pocas lenguas extranjeras –limitadas a una presencia curricular, en compartimentos estancos, como los planes de estudios de las carreras o el CIDELE– el CL comporta una fuerte presencia del español y sus actualizaciones que dominan el espacio institucional.

De esta descripción se deduce, entonces, que el CL de la UNLu es sumamente restringido a la lengua materna, el español, y las tres lenguas presentes en la oferta curricular: el inglés, el francés y el portugués, escasamente dinámico y ampliamente compartimentado. Ahora bien, aceptar esta visión de las cosas tiene varias implicancias. En primer lugar, considerar el monolingüismo o el plurilingüismo restringido como “el” capital lingüístico de la institución, es desestimar que la realidad lingüística es siempre más matizada y menos monolítica que lo que parece. En efecto, ya Weinreich (1968) consideraba que los lingüistas se equivocaban al considerar el monolingüismo como una regla y al bilingüismo o plurilingüismo como un fenómeno excepcional, dado que la realidad demostraba lo contrario, es decir, un paisaje donde la convivencia de lenguas es

un hecho cotidiano y universal. Esta realidad es lingüísticamente rica y variada y da lugar a la existencia de diversas variedades de lenguas y a fenómenos tales como las interferencias, los préstamos, los calcos, la alternancia de lenguas. En función de lo antedicho y con referencia al CL de la UNLu deberíamos preguntarnos entonces, si el “plurilingüismo académicamente acotado y con fuerte presencia de la lengua materna” es solo un emergente contextual de una realidad lingüística más rica y variada subyacente o si es, al contrario, la realidad sociolingüística de la UNLu, en el momento actual. La “instantánea” que hemos logrado en esta investigación parecería reafirmar esta segunda posición.

En segundo lugar, pensar el CL como “escasamente dinámico y altamente compartimentado” nos lleva revisar el contacto de lenguas en tanto fenómeno social que se produce en espacios sociopolíticos determinados, donde coexisten varias lenguas y variantes de una misma lengua. Por supuesto que el plurilingüismo es una noción intrínsecamente relacionada con el contacto de lenguas, pero hay otra que tal vez pasa desapercibida para los locutores, y que no por eso es menos interesante, la de diglosia. Esta noción es útil para alejarnos de la visión monolítica del español en la UNLu, ya que toma como punto de partida las variaciones de una misma lengua, utilizadas por los locutores de esa lengua, en diferentes situaciones de comunicación.

La diglosia, entonces, no tiene en cuenta situaciones en las que se utilizan idiomas completamente distintos en una misma comunidad lingüística, sino que hace referencia al uso especializado de las variedades de la misma lengua, con un estatus social diferente, una determinada distribución funcional y una función social específica. En este sentido, las variedades diglósicas pueden ser prestigiosas/populares, altas/bajas, formales/informales, institucionales/no institucionales; en todos los casos el uso de una u otra variante estará condicionado por las circunstancias comunicativas y por los factores socio-culturales que atraviesan cualquier intercambio. Así, tomando en cuenta esta noción, deberíamos poder pensar el CL de la UNLu en términos de mayor complejidad y riqueza, donde el español como lengua materna está presente, por supuesto, pero no monolíticamente: todos y cada uno de los locutores de español como lengua materna utilizamos variedades diglósicas en cada uno de nuestros intercambios cotidianos.

Por último, la compartimentalización de las lenguas en el espacio de la UNLu también apunta a una visión poco acorde con las realidades lingüísticas en general, donde las lenguas se interrelacionan e interactúan, creándose pasarelas entre unas y

otras, donde las competencias y especificidades en una/s retroalimentan las competencias y especificidades en otra/s y donde se trasvasan conocimientos y experiencias lingüísticas, desde la horizontalidad de las relaciones. Este panorama relacional de las lenguas no aplica solo para las lenguas extranjeras, sino también al español –lengua materna y de escolarización– y sus distintas variedades, a las demás lenguas-culturas maternas que circulan por Argentina, a las lenguas de herencia, a las lenguas regionales, entre otras. Esta descompartimentalización de las lenguas da cuenta, además, del dinamismo que estas poseen; un dinamismo que, visto en el eje diacrónico, muestra cómo las lenguas mutan, se enriquecen, se empobrecen, tienen períodos de mayor o menor esplendor, desaparecen y se recrean.

En resumen, entonces, en el CL institucional se vislumbran relaciones de poder simbólico que legitiman a la lengua materna y a las lenguas académicamente reconocidas por sobre otras lenguas, homogeneizando el discurso social circulante en el ámbito académico e internalizando ciertos usos de la lengua foránea de manera más o menos consciente (presencia del inglés en la página web, en los programas, etc.).

En relación con el repertorio lingüístico

Los datos recabados nos permiten afirmar que los RL de los actores de la UNLu son cuasimonolingües, dependientes del sistema educativo formal y altamente condicionados por el ejercicio académico profesional. Así, el inglés aparece como un componente esencial del RL. Esto podría obedecer a su estatus de “lengua fetiche” (Bein 2015), poseedora de cualidades esenciales que funcionarían mágicamente en beneficio de sus usuarios (como pasaporte directo para la obtención de empleo o becas, por ejemplo) y lengua extranjera que ha consolidado su hegemonía, sustentada en razones políticas y económicas arraigadas históricamente en nuestro contexto latinoamericano. En efecto, la (omni)presencia de la lengua inglesa en el RL se vincula al principio de necesidad, tanto de comunicación y vínculo con profesionales y especialistas del campo disciplinar de pertenencia como un requisito indispensable para poder acceder a material académico que a veces tarda en estar disponible en idioma español.

Ahora bien, cuando se indaga más profundamente sobre otras lenguas extranjeras que conformarían en RL aparecen el francés, el italiano, el guaraní y el portugués; así, el universo de las lenguas se expande incluyendo idiomas que forman parte de las experiencias lingüísticas de muchos hablantes argentinos, ya sea porque se enseñan en el sistema educativo, porque son lenguas cercanas al español o incluso,

porque son lenguas heredadas que circulan, de alguna manera, en el seno familiar. Nos podríamos preguntar por qué estas lenguas no surgen espontáneamente en los discursos de los entrevistados como componentes de sus RL.

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

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

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

competencia plurilingüe y pluricultural, tal como es concebida por el Consejo de Europa:

La noción de competencia plurilingüe y pluricultural afirma que una misma persona no dispone de una colección de competencias para comunicar distintas y separadas de las lenguas que domina, sino de una competencia plurilingüe y pluricultural que engloba el conjunto de los repertorios lingüísticos de que dispone (en Vila, 2006, p. 5).

Tomando como punto de partida el concepto de plurilingüismo, Marchiaro y Pérez consideran que el repertorio lingüístico del locutor está compuesto de variedades y experiencias lingüísticas que se interrelacionan e integran en el repertorio lingüístico, el cual aparece como un todo articulado, gracias a la noción, aglutinante, de competencia plurilingüe:

La noción de competencia plurilingüe, que amplía en cierta medida la de competencia comunicativa elaborada por Hymes (1972), puede definirse como la capacidad de usar un repertorio variado y amplio de recursos lingüísticos y culturales, para satisfacer las necesidades comunicativas y de interacción en contextos de diversidad cultural, lo que comporta además el desarrollo y la ampliación de ese repertorio (Beacco *et al.*, 2010). Esta concepción de competencia plurilingüe supone el abandono de la visión compartimentada de las competencias en lenguas, pues no debe entenderse como la suma de competencias en varias lenguas, sino más bien como una competencia global, dinámica, integrada por diferentes capacidades (Marchiaro & Pérez, 2016, p. 148).

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

En nuestro trabajo, partimos del supuesto que el capital lingüístico de la UNLu — es decir, el conglomerado de lenguas y variaciones lingüísticas que están presentes,

circulan e interactúan en el espacio institucional, en el marco de relaciones de fuerza, tensiones y poder— y los repertorios lingüísticos de los individuos-locutores son componentes esenciales de un panorama sociolingüístico institucional complejo y fluctuante.

Una de las recurrencias observadas en el entrecruzamiento de ambos conceptos, presenta a la UNLu como un espacio escasamente plurilingüe; más precisamente, como un espacio donde se actualiza un plurilingüismo de carácter aditivo. En este sentido, las lenguas extranjeras “ofrecidas” en los planes de estudio actuales —y que constituyen el CL de la UNLu— son solo tres (francés, inglés y portugués) con amplio predominio del inglés: en efecto, la lengua extranjera “conocida” o “requerida/reclamada” —en términos de RL de los actores— es mayoritariamente el inglés que se adiciona a la lengua materna.

Con un (escaso) plurilingüismo aditivo como telón de fondo, podríamos señalar otra recurrencia: su impronta académica. Esta dimensión complejiza entonces ese incipiente plurilingüismo aditivo, adosándole un carácter netamente académico. El CL solo aparece constituido por aquellas lenguas legitimadas por la comunidad académica para ser incluidas en planes de estudios y currículos; los RL, por su parte, mayormente vinculados con el hacer académico y profesional. En este marco entonces, tanto el CL como los RL son tributarios de miradas instrumentales y utilitarias de parte de los locutores en lenguas extranjeras que priorizan el conocimiento y el uso de ciertas lenguas (el inglés, de manera patente) en su formación y ejercicio profesional.

Por último, y como corolario de lo anterior, mencionaremos otra línea de contacto entre los conceptos que aquí hemos tratado: su parcialidad. El CL es parcial en tanto y en cuanto es dependiente de la oferta curricular y que esta se actualiza bajo la forma de focalización de competencias (lectocomprensión); por su parte, los RL también lo son en gran medida, dado su carácter académico-curricular. Esta característica se da de bruce con la idea de completud de la lengua extranjera, muchas veces manifestada por nuestros encuestados y entrevistados, que remite al dominio de todas las competencias. Esta representación ligada a la completud lleva a los locutores a considerar insuficientes o incompletos al CL o a sus RL.

El trabajo exploratorio realizado, y del cual solo presentamos aquí un aspecto, nos ha permitido recabar algunos elementos de interés para continuar indagando acerca de cuestiones relativas al estatus de las lenguas extranjeras en el ámbito de nuestras universidades. Como profesionales de las lenguas extranjeras, creemos que conceptos como los que abordamos en este recorte, podrán interpelar nuestras prácticas y nuestros

posicionamientos teórico-metodológicos y epistemológicos en el seno de nuestro campo disciplinar y conducirnos a nuevos interrogantes y desafíos.

Referencias

- Ambrósio, S., Araújo E Sá, M., & Simões, A. (2015). Répertoire plurilingue et contextes de mobilité: relations et dynamiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1(1), 9-37. <https://doi.org/10.3917/cisl.1501.0009>
- Bedoya, E. (1862). *Nuevo curso de Idioma Francés según el sistema de Robertson para el uso de las casas de educación: dedicado á las repúblicas sud-americanas*. Pedro Igon.
- Bein, R. (Ed.). (2015). Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes. <https://linguasur.com.ar>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Carvajal, I., Luchetti, F., & Pasquale, R. (2021). Las políticas lingüísticas de la UNLu: aproximaciones a las miradas de los autores institucionales. *Revista de la SAPFESU*, XXXIX(44), 89-112. <https://plarci.org/index.php/revue/article/view/904/1040>
- Castellotti, V. & Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. In J. C. Beacco, J. L. Chiss, F. Cicurel, & D. Véronique (Eds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 107-133). PUF.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Gredos.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2031>
- Coste, D., Moore, D., & Zárata, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français langue étrangère et seconde*. Hachette.
- Domp martin, C. (2013). Répertoires trilingues et alternance codiques: quelle mobilisation de ressources langagières pour quels usages et situations? Université Stendhal Grenoble 3. 1-49. <https://shs.hal.science/halshs-00863240>

- Dufour, M. (2015). *Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique*. Lidil.
- Fishman, J. (1972). *The Sociology of Language*. Newbury House.
- Gumperz, J. (1972). Introduction. In J. Gumperz, & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 1-25). Blackwell.
- Halperín Donghi, T. (2002). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Eudeba.
- Gastaldi, M. & Grimaldi, E. (Comps.) (2016). *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. Universidad Nacional del Litoral.
- Klett, E. & Pasquale, R. (2016). Pluralité linguistique à l'Université de Buenos Aires. In J. C. Cunha & E. Lousada (Orgs.), *Pluralidade linguístico-cultural em Universidades sul-americanas. Práticas de ensino e políticas lingüísticas* (pp. 127-142). Pontes.
- Labougle, J.-E. (1856). *Curso de castellano-francés bajo un método lógico y práctico con numerosos ejercicios de pronunciación, analogía, ortografía y sintaxis*. Imprenta J. A. Bernheim.
- Labougle, J.-E. (1863). *Curso de castellano-francés*. Imprenta y Litografía El Porvenir.
- Marchiaro, S. & Pérez, A. (2016). Plurilingüismo en la escuela: aportes para la formación del profesor de lengua. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 8(8), 146-159. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/15406>
- Pasquale, R. (2013). El francés como lengua extranjera en Argentina: contextos y actores de la conquista a los comienzos del siglo XX. *Revista Lenguas Vivas*, 9, 7-18.
- Pasquale, R. (Coord.), Luchetti, F., & Quadrana, D. (2015). *La enseñanza del francés en el nivel superior: una mirada desde la SAPFESU*. Editores Asociados.
- Pasquale, R. (2019). Formation et recherche en FLE. Passerelles, enjeux et perspectives. Trabajo presentado en la Mesa redonda Enseignants de FLE: formation et recherche. Quels problèmes? Quelles pratiques? Quelles perspectives? del XV Congreso Nacional de Profesores de Francés, Universidad Nacional del Litoral.
- Pasquale, R. (Dir.) (2022a). Las políticas lingüísticas de la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorio lingüístico, acciones lingüísticas y representaciones de los actores. Informe final de investigación, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Luján.
- Pasquale, R., Luchetti, F., & Gaiotti, C. (2022b). Jornada de intercambio y debate: Los estudios de posgrado en el campo de las lenguas extranjeras en Argentina: desafíos y perspectivas, Informe de Actividades, 30-9-22, UNLu.

- Pasquale, R., Quadrana, D., & Ninet, S. (2022c). Les politiques linguistiques à l'UNLu à la lumière des documents officiels. *Revue de la SAPFESU*, XL(45),81-94. <https://plarci.org/index.php/revue/article/view/1164/1221>
- Pasquale, R., Quadrana, D., Ninet, S., & Gallego, M. E. (2023). La materialización de las políticas lingüísticas de la UNLu en los documentos oficiales: análisis del corpus documental. *Polifonías. Revista de Educación*, 12(23), 49-72, <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1226>
- Sabatier, C. (2010). Plurilinguismes, représentations et identités: des pratiques des locuteurs aux définitions des linguistes. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 125-161. <https://doi.org/10.7202/1000485ar>
- Unzué, M. (2012). Historia del origen de la universidad de Buenos Aires (A propósito de su 190° aniversario). *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(8), 72-88. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000300004&lng=es&tlng=es.
- Vila, I. (2006). Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe. Comunicación presentada en las Jornadas Pedagógicas del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa en Mérida. <https://iesvaldeleganes.educarex.es/descargas/4vilaponencia.pdf>.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact: Findings and problems*. Mouton.
-

Notas

¹ Véase Labougle (1856, 1863).

² Véase Bedoya (1862).

³ Aquí solo se presentan aquellas preguntas de partida relacionadas con el recorte presentado en esta contribución.

⁴ La investigación realizada en 2014-2015 se tituló *Pluralité linguistique et culturelle en Amérique latine: politiques linguistiques, représentations et pratiques à l'université*. La desarrollada en 2016-2018, *La recherche en langues, cultures et littératures en Amérique du Sud: politiques linguistiques et production de connaissances*. En ambos proyectos intervinieron investigadores argentinos, bolivianos, brasileros y franceses, pertenecientes a diversas instituciones universitarias. En el caso de nuestro país, participaron las universidades nacionales de La Plata, Tucumán y Buenos Aires.

⁵ Algunos de los trabajos realizados en las Universidades mencionadas están consignados en el Informe Final de Investigación (Pasquale et al., 2002b;

<http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/INFORME%20FINAL%20OPA%202022.pdf>

⁶ Variedad diatópica: en relación con la dimensión geográfica (dialectos); variedad diafásica: en relación con los diferentes registros; variedad diastrática: en relación con el nivel sociocultural de los hablantes; variedad diacrónica: en relación con la variación a través del tiempo. Estas categorías son propuestas por E. Coseriu (1981).